الأستاذ الدكتورة كريمان بدير

التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم

رؤية نفسية وتربوية معاصرة



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

- يمثل هذا الكتاب رؤية نفسية تربوية تضاف إلي المحاولات الجادة التي تهتم بنوعية مخرجات التعليم والتعلم ، تلك المخرجات هي ما نعتمد عليه في بناء المستقبل في ظل عالم تتصارع فيه القوى وتكثر فيه التحديات .
- ويوضح الكتاب أن مخرجات التعلم الإيجابي تتسم بالإدراك السليم للأمور والقدرة على التفكير الواعي وقوة الإرادة إنطلاقاً من الدافعية الذاتية لدى المتعلمين .
- ويؤكد على فاعلية المواقف الداعمه للتفكير الإيجابي من خلال ما يتم غرسه من الأسرة والمدرسة كبيئات تعلم إيجابي منذ الطفولة الباكرة.
- ويستخدم الكتاب نتائج البحوث والدراسات التجريبية المعاصرة التي تؤكد على أن الفشل الدراسي ليس نتاجاً لسلوك مضطرب من التلميذ أو لشخصية متعلم مريضة ، ولكنه نتيجة لخبرات تعلم سلبية محبطة، فلا يمكننا إنكار ما قام به الآخرون من قمع لحماستنا منذ بداية عهدنا بالتعليم ، وما زالت أصداء العبارات السلبية تصدر في أذهان البعض منا : " كم مرة أعلمك " ، " أنت لا أمل فيك " " ستخفق في كل مرة". والبعض الآخر أثرت فيهم العبارات الإيجابية وزادت من حماستهم للتعليم مثل : "إنت ولد ممتاز" "أنتي دؤوبه وجادة " .
- والتأثر بالرسائل السلبية يقلص الثقة بالنفس ويلقي بظلال على الأمل والتفاؤل وربما يؤدي إلي انحسارها لدى المتعلمين .

- ومع حقيقة أن الفاشلين لا يولدون فاشلون نجد أن أنماط التفاعل – والتعامل مع المخالطين للطفل والقائمين على أمر رعايته وتعليمه – لها دور جوهري في بناء الشخصيات الإيجابية أو السلبية .
- ويعرض الكتاب نماذجاً للتعلم الإيجابي من تراث علم النفس والتراث التربوي والعالمي كنموذج ابن خلدون المفكر العربي ، ونموذج بروفي في تنمية الدافعية الذاتية ونموذج ليفين من خلال رؤية العالمة المصرية رمزية الغريب في علم النفس التعليمي.
- ويأتي عرض هذه النماذج للوقوف على مدى الاستفادة منها كاستراتيجيات تساعد على خلق التعلم الإيجابي الناجح .
- كما يعرض الكتاب نماذجاً لمخرجات التعلم السلبي وخصائصها وأسبابها وبعض طرق التدخل التربوي والتعليمي للتحكم فيها .
- ويهتم الكتاب بعرض صعوبات التعلم وطرق تشخيصها وكيفيه استخدام الاختبارات والمقاييس في التنبؤ بحدوث مشكلات التعليم والتعلم مع استيفاء لبعض الاستراتيجيات العلاجية .

وبعد الانتهاء من هذا الجهد بفضل الله ، أتمني أن يحقق النفع والإفادة ويضئ الطريق للأمهات والآباء والتربويين والمعلمين والباحثين في مجال التعليم والتعلم ، لتحقيق تعلم إيجابي ناجح في ظل ظروفنا الراهنة .

والله ولي التوفيق

د. كريمان بدير

مصر الجديدة ٢٠٠٦

الفصل الأول

التعلم الإيجابي


تليجرام
مكتبة سور الأزبكية

الفصل الأول

التعلم الإيجابي

إن التعلم الإيجابي نستطيع أن نستدل على آثاره من خلال قياس معدل التقدم في الأداء الأكاديمي للمتعلمين، وهو ذلك التعلم الذي يتحول معه التلاميذ إلى متعلمين نشطين قادرين على الضبط الذاتي وتقييم الذات رغبة في التحسين المستمر لأدائهم، وهم القادرون على حل مشكلاتهم بإستخدام التفكير الإيجابي.

وتستطيع مؤسسات التعليم على اختلاف مراحلها أن تكسب المتعلمين تعلماً إيجابياً وفقاً لأسس الممارسة الجيدة في إطار الواقع الذي يعيشونه وليس فقط لتحصيل معلومات يسهل نسيانها بعد انتهاء العام الدراسي.

والتعلم الإيجابي هو الذي يحقق الإندماج والاستغراق والتفكير فيما يتم تعلمه وهو التعلم الوظيفي الذي يفيد المتعلمين بالتفاعل الناجح في مجالات الحياة المختلفة.

لذلك تضاف إلى مهمة المؤسسة التعليمية مسئولية تكوين أفراد قادرين على بذل الجهد للمشاركة بإيجابية في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية والفكرية في المجتمع، لذلك لم تعد مهمة مؤسسات التعليم تزويد المتعلمين بالدروس والمعلومات فقط بل تتعداها إلى تنمية القدرة على الإنتاج المعرفي وتطويره وتطبيقه في كافة شئون حياتهم بطرق أكثر فاعلية.

وتستطيع مؤسسات التعليم والتعلم تحقيق أهدافها في ضوء الأعراف والتقاليد التي تسير عليها ووفق قيم المجتمع.

المعلم الإيجابي :

على اعتبار أن المعلم يمثل حجر الزاوية في تحقيق مهام المؤسسة التعليمية فمهمته لا تقتصر على مجرد تدريس المقررات وإنما تتعداها إلى الأدوار التشخيصية والمتمثلة في القدرة على الملاحظة الدقيقة للمتعلمين ومدى توافر القدرة اللازمة لديهم للتركيز في مادة التعلم والقدرة على بذل الجهد والحماس اللازمين لاستمرار عملية التعلم.

كما يعتبر المعلم قدوة ونموذجاً يحتذيه المتعلمون، فيجب أن يكون قادراً على تقديم نماذجاً مثيرة تؤثر على تحويل الانتباه لإكساب المتعلمين سلوك المتعلم الإيجابي.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن المعلم الذي يجيد فنون التواصل مع المتعلمين كالاهتمام والاحترام والتعامل بحساسية في مواقف التعلم هو الذي يستطيع أن يقرأ ردود فعل التلاميذ ويفسر تعبيراتهم غير اللفظية كما يتمتع بسرعة البديهة التي تدفعه إلى التحرك السريع في مواقف التعلم - وهو القادر على خلق بيئة تعلم صحية في إطار مناهج تعلم فاعلة ومبتكرة وإجراءات تدريس محددة وتقييم مستمر وواضح، إضافة إلى استخدامه لمؤثرات إيجابية تؤثر في انطباع التلاميذ عن المعلم وهي قوة الصوت التعبيرات الإيجابية التي تدعم فيهم القدرة والثقة.

وهؤلاء المعلمون هم القادرون على مساعدة المتعلمين على السلوك الإيجابي بحيث تتكون لديهم الرغبة في خدمة مجتمعهم مهما كانت أعمارهم.

وهم الذين يستخدمون أمثلة شائعة لتوصيل مادة التعلم ولا يتعمدون إحراج تلاميذهم ولا يقدمون نماذج التعالي ويهتمون بمظهرهم الشخصي لحرصهم على تنمية الذوق السليم لدى المتعلمين والحرص على حسن التصرف. أولئك

المعلمون يبعثون الأمل والثقة والتفاؤل في نفوس التلاميذ ويتيحون الفرصة للتعلم الإيجابي لما يحمله سلوكهم من الصدق والإخلاص وهم في نفس الوقت ينمون في المتعلمين كيفية التعبير عن الذات بطريقة إيجابية وبشكل مرن فهم يجيدون فن إعطاء فكرة جيدة عن أنفسهم للآخرين. كل ذلك يعكس الجو الإيجابي لدى كل المتعاملين معهم فيكونون بذلك مقبولين، والقبول من الآخرين يعتبر بادرة جيدة للإنهماك في مجالات الحياة في المستقبل.

وعلى الجانب الآخر نجد أن أسلوب التحامل واستخدام مفردات غير مناسبة والتقيد بالإجابات المغلقة (المحددة) تخلق جو التعلم السلبي المحرض على المقاومة والتحدي والإخلال بالنظام كما تؤدي إلى عدم الثقة بالنفس وإثارة سلوك الانتقام والعداون، ويشعر المتعلمون بعدم التعاطف أو الأمان وتسبب لهم سوء التوافق مع محيط التعلم مما يصيبهم بالفشل الأكاديمي والإحباط وربما يواجهون صعوبات في التعلم. ويتميز المتعلمين في جو التعلم السلبي بسوء التصرف والسلوك العشوائي الفوضوي والتمرد والعصيان.

مخرجات التعلم الإيجابي :

تشير الدراسات الحديثة إلى أن التعلم الإيجابي ينتج متعلمين ذوو تفكير إيجابي ولديهم قدرة على تحمل الإحباط وتجاوز النموذج وتأجيل الإشباع الفوري والثقة بالنفس والمبادرة والمثابرة والمخاطرة المحسوبة ويشير روبرت أنتوني إلى أن ذوي التفكير الإيجابي يدركون أن "لا شئ مستحيل"

ويلخص سكوت السمات التي تميز ذوي التفكير الإيجابي فيما يلي: -

التفاؤل – الحماس – الإيمان – التكامل – الشجاعة – الثقة – التصميم – الصبر – الهدوء – التركيز .

ويؤكد على أن التفكير الإيجابي هو المسئول عن صناعة الخيارات الخلاقة. (ناروز أسعد ٢٠٠٣)

وأضاف مجدى عبيد ١٩٨١، سمات مثل المرونة والحيوية والحرص والقيادة والديمقراطية المبادأة والأصالة والشعور بالمسئولية إلى الثقة بالنفس على متصل الأبعاد التي تميز الأفراد بالإيجابية.

بينما محمد عيد (٢٠٠١) أوضح أن العوامل التي تميز الأفراد بالإيجابية هي : التقدير الإيجابي للذات، الاتزان الانفعالي وقوة الأنا، التوكيدية، والتوجه الإبداعي.

وأضافت أمل عبد الغني سمة التواصل والتعاطف والتعاون الإبداعي.

خصائص المتعلم الإيجابي : يمكن أن نحدد خصائص المتعلم الإيجابي فيما يلي :

١- **التفاؤل** : يكون لديه توقع حدوث الأفضل حتى في أصعب المواقف وفي وجود التحديات ولديه أمل في تحقيق الهدف لا محالة.

٢- **الحماس** : يمتلك مستوى مرتفع من الاهتمام والطاقة مع إحساس بالأداء المستحث ذاتياً.

٣- **الإيمان** : لديه اعتقاد راسخ بالقوى الروحية والثقة يجعله يخضع لما تمليه قوانين الأداء والعمل.

٤- **التكامل** : الالتزام بالمعايير في إتمام الأعمال وإكمالها.

٥- **الشجاعة** : له إرادة قوية وحب مغامرة لقهر المخاوف المرتبطة بإنجاز الأعمال.

٦- **الثقة** : القناعة بإمكاناته وقدراته وخوض الأعمال دون تردد.

٧- **التصميم** : الاستمرار في أداء الأعمال بإرادة وعزم حتى الوصول إلى الهدف.

٨- **الصبر** : الاستعداد والانتظار لكبح الذات تحيناً للفرصة المناسبة لتحقيق الأهداف.

٩- **الهدوء** : التحلي بضبط النفس والتفكير في كيفية مواجهة المشكلات والتحديات.

١٠- **التركيز** : الاهتمام الشديد بالموضوع ووضعه في بؤرة الأولويات.

ويصف هرتزل Hartzel, Cary (٢٠٠٠) الإيجابية بالخصائص التالية :

١- الإيجابيون يبحثون عن الفرص المناسبة للتغيير، كما ينقب الجيولوجيون عن عروق الذهب ضمن الصخور لاستخدامها.

٢- الإيجابيون لديهم دافعية إنجاز عالية تساعدهم على تغيير وتوجيه الأهداف وإنهم يركزون بعملهم ويوجهون مسئوليتهم المحددة بطريقة فعالة ويقومون بذلك بكل ما يملكون من قوة ويبذلون قصارى جهدهم رغم كل الصعوبات التي تعترضهم لتحقيق الإنجازات البارعة التي تغير البيئة وتفتح طرقاً جديدة قوية في العمل وإقامة علاقات جديدة ليس في العمل فقط وإنما تتعداه لتصل إلى الآخرين وتغيير منظوره للأشياء.

٣- الإيجابيون يستبقون الأحداث ويستنطقونها وبذلك يتفادون المشاكل قبل وقوعها.

٤- الإيجابيون مجددون ومجودون يفعلون الأشياء بطرق مختلفة وليس نسخاً للواقع إنهم يبحثون عن الطرق الجديدة لإنجاز ما هم بصدده إنهم ليسوا مقيدين بالتقاليد بقدر ما هم خالقون لها.

٥- لديهم حب المخاطرة المحسوبة فهم ليسوا سلبيين لا يكتفون بالفكرة بل يقومون بتجريبها ولا يترددون بأخذ الدور القيادي أو تعليقون من ذلك إنهم ذوو إرادة قوية بالمجازفة وفي بعض الحالات فإن الإنسان الإيجابي يلتزم بعدم المبادرة خوفاً مما ينتج عن تجريب الأشياء الجديدة وسلوك الطرق الغامضة وبعد كل هذا إن السفينة قد بنيت من قِبَل الهواة وليس من قِبَل المحترفين البارعين.

٦- الإيجابيون مثابرون يجب أن تكون لديهم مثابرة وصبر على العمل رغم صعوبته ولكن شريطة ألا يكونوا متصلبين وجامدين فالإنسان الإيجابي ليس بالضرورة ينجز الأشياء بنفس الاستراتيجيات والتكتيكات فإذا كانوا لا يعملون فإنهم يقبلون التحدي عندما يصل الآخرون إلى طريق محدود ومفتاح المثابرة هي أن المثابرة في التفوق تكون موضوعية وتتعلق هذه الموضوعية بالأهداف وليس بالتطبيق لكل إنسان هدف من سلوكه وليس قيامه بالعمل فقط من أجل التفوق ولذلك يجب أن يكون له طريقة وفلسفة للإنجاز وليس الإنجاز من أجل الإنجاز لأن هناك طرقاً عديدة ومؤثرة يمكن أن يسلكها المتعلم ليصل إلى بعض النتائج.

٧- الإيجابيون يحققون النتائج على المستوى الشخصي وعلى المستويين الإحصائي والبيئي فعمل الشخص الإيجابي إن وجد في مجموعة ما تكون نتائج عمله مؤثرة في العملية بشكل عام وعلى المجموعة والأوضاع الأخذ بعين الاعتبار كل هذه الأشياء ومن ثم يحولون الفكرة إلى واقع ملموس.

أما "فيرابيفر" فترى أنه من خصائص المفكر الإيجابي أن يكون واثق، قوي الإرادة، هادئ، مستجمع لأفكاره، لديه إصرار على تغيير طريقة تفكيره للأفضل وتقول أيضاً :

كونك إيجابياً معناه أنك ودوداً وصريحاً وهذا لا يعني أن تهدر كرامتك بل يعني أنك تقول ما تعتقده وتسعى لتحقيقه وهذا لا يعني أن تكون فظاً ولكن كونك إيجابياً يعني أن تختار بوعي وأن تنظر للجانب المضئ من الأمور بدلاً من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء. وأن تحب نفسك والآخرين وتهتم بمن حولك، وأن تقلق بشكل أقل وتستمتع أكثر وأن يكون شعورك الداخلي طيباً.

ويذكر لنا محمد فتحى صفات شخصية للتميز في الإيجابية فيقول أن الشخصية الإيجابية المتكاملة بناء يتطلب صفات عديدة وتربية علمية قوية لبنائها حتى نصنع القاعدة السليمة لتلك الشخصية ولصياغة تلك الشخصية نحتاج إلى صفات تتميز بها ومنها :

١) عشق العمل :

فالإيجابي لا يحتاج إلى موهبة فطرية فقط وإنما لابد أن يتميز بالقدرة على العمل الشاق إلى الدرجة التي قد تنسيه نفسه أحياناً تنسيه الأكل والشراب وقد تنسيه أموراً كثيرة في حياته بسبب الاستغراق الشديد في العمل.

٢) الصدق :

الإيجابي يتعامل مع الحقائق والآخرين ولابد له أن يتميز بالصدق في تعامله مع الغير فالكاذب أو المخادع أو الغشاش ليس له مكاناً بين الإيجابيين فالإيجابي إذا وعد أوفى وإذا تحدث صدق.

٣) حساب النفس :

الإيجابي شديد النقد لذاته لا لكي يجلدها بل ليحسن منها فهو يحاسب نفسه قبل أن يحاسب الآخرون، شديد الحذر يخاف الفشل الدائم ويخشى على سمعته بين أقرانه.

٤) المثابرة :

يتميز الإيجابي بالإرادة والعزيمة والمثابرة والصبر وطول البال والدأب فلا ييأس ولا يضجر ولا يكل ولا يعرف الملل.

٥) تواصل التفكير :

عندما ينشغل الإيجابي بموضوع معين فإنه يسيطر عليه ويفكر فيه في كل الأوقات بل يؤرقه أحياناً ويستكمل التفكير فيه حتى بين النوم واليقظة.

٦) التحليل :

يتميز الإيجابي بالقدرة على التحليل وترتيب المنطق والملاحظة والتجريب وصولاً إلى الاستنتاج وهذه القدرة تعطي الإيجابي بعداً خاصاً إذ يستطيع أن ببصيرة ثاقبة بصيرته ما قد لا يراه الآخرون أو يرونه شيئاً عادياً ألفوه، الإيجابي لا يأخذ شيئاً قضية مسلمة بل يناقش في ذهنه الأمور كلها حتى يستفيد منها يأخذ بالأسباب ويرجع الأمور إلى مسبباتها فالمهم هي أن نفكر فيما لم يفكر فيه الآخرون في حين يراه الجميع مهماً.

٧) العمل بروح الفريق :

يدرك الإيجابي أكثر من غيره أنه وحده لا يستطيع أن ينجز شيئاً أو يضيف شيئاً فإن الآخرين تتضافر جهودهم ليكتشف العالم ويخترع أو للوصول إلى شئ ما ولم يحدث أن جلس إيجابي بعيداً عن الآخرين ونجح في عمله بل لابد من التواصل مع الآخرين فالإيجابية مشروع جماعي.

٨) البساطة :

كلما زاد الإيجابي تقدماً زاد تباسطه وتواضعه مع البشر بعيداً عن الاستعلاء والكبر بل يشعر أكثر من غيره بالقرب من القاعدة العريضة من الناس العاديين ولا يترفع عليهم أو يتبعه زهواً وإعجاباً بنفسه بل على العكس يشعر أنه أقرب ما يكون منهم إليهم.

٩) التبسيط :

كلما زادت قدرة الإيجابي في عمله تزداد قدرته على رؤيــة الموضــوع بطريقة مبسطة ومتكاملة نابعة من فهمه العميق لهــا وإحــساسه بــالمغزى الوجداني لها في هذا الكون ومن ثم قدرته على نقل الفهــم المبــسط لغيــر المتخصصين.

١٠) القدرة على الربط :

يتميز الإيجابي بقدرته العالية على رؤية العلاقات والروابط بين مختلــف فروع ما يتعلمه ، فهو يرى طبيعة الأمور المتشابكة، أما الحدوُد الفاصلة بين الأمور فهي حدود وهمية وفواصل غير حقيقية ففروع الأمور التــي تبــدو منفصلة ترتبط بروابط حقيقية وقوية.

١١) الرؤية الشمولية :

رؤية الإيجابي كلية في منظومة متكاملة ولا يتوه فــي التفاصــيل فهــو يستطيع أن يتعامل مع التفاصيل حين يحتاج إليها ولكنه لا يفقد خطــأه فــي المغزى الكلي والصورة المجمعة ويتميز الإيجابي بأن المعاني الكلية تكــون واضحة في ذهنه وضوحاً شديداً بصرف النظر عن التفاصيل.

١٢) الاعتراف بالخطأ :

الإيجابي الحق هو الذي لا يشعر بالحرج إذا ما وقع فــي الخطــأ فهــو يعترف به ويرجع عنه دون تحرج من اعتبارات الكبرياء والكرامــة. أمــا المكابرة والعناد والإصرار على الخطأ فليست منهجاً علمياً فالإيجــابي هــو الذي يدرك كل الأخطاء في مجال تخصصه ولا ينسى أن كل ابن آدم خطاء.

١٣) القدرة على تحديد الجزئيات :

يمتاز الإيجابي بأنه يستطيع أن يرى الصورة المتكاملة رغــم أنــه قــد يتخصص في جزئية صغيرة للغاية من كل إلا أنه يرى كيف يوظــف هــذه

الجزئية في المنظومة المتكاملة للبيئة المحيطة به ومجتمعة ولا يغـرق فـي التفاصيل بل دائماً يرى نهاية النفق فهو قادر على تحديد المشكلة ثم تحديـد الجزئيات مع تحديد موقع هذه الجزئيات في الكل.

١٤) القدرة على تحليل وحل المشكلات :

لا يوجد عمل دون مشكلات ولكن تختلف وتتباين هذه المشكلات وبالتالي أساليب حلها والإيجابي المتميز يعرف كيف يقوم بتقسيم المشكلات ويحـدد طبيعتها ويواجهها بأن يحدد المشكلة ويشخصها ويجمع المعلومات الخاصـة بها ويبحث عن حلول لها ويقارن بين هذه الحلول ليختار الحـل المناسـب ويضعه موضع التطبيق.

١٥) الممارسة :

الإيجابي هو الذي لديه القدرة على الممارسة ولا يكون العلم مجرداً مـن التطبيق ولذلك فإن الإيجابي الحقيقي هو الذي يكتسب علمه من الخبرة أكثر مما يكتسبه من القراءة وحدها فأفضل طريقة للفهم الممارسة العملية.

١٦) الشجاعة وقوة الاقتناع :

إذا اقتنع الإيجابي برأيه اقتناعاً مبنياً على حقائق فإنه يشهد شهادة الحـق ويعبر عن رأيه ويتمسك بهذا الرأي بشجاعة لا بجبن أو يتراجع مهما كانت الضغوط عليه ولا يستند إلى ما هو قائم بل يتمرد عليه إن رأى فيـه مـا لا يتفق مع المنطق ولولا هذا التمرد ما انطلقت الدعوات والعلـم بعيـداً عـن الباطل والخرافات والأوهام.

١٧) الصبر والاحتمال :

حين يطرح الإيجابي فكرة جديدة أو حلاً جديداً لمشكلة قائمة فإنه عادة ما يقابل بالرفض وعليه أن يدرك أن هذا الرفض رفض مؤقت ومـا عليـه إلا الصبر حتى يقتنع الآخرون بما يقول ولو استغرق ذلك وقتاً طويلاً.

١٨) تسليم الراية للخلف :

على الإيجابي أن يدرك أهمية الحرص على انتقال الراية من جيل إلى جيل هذا الحرص هو الذي يدفع عجلة الإيجابية إلى الأمام ولا يوجد إيجابي يحب أن يرى الآخرين سلبيين بل يحب أن يرى من حوله في حاجة دائمة إلى ما يقوم به.

١٩) التفاني والإصرار :

الإيجابي دائماً صاحب قضية يرى أنه في خلال فترة عمره يريد أن يحقق لهذه القضية أكبر قدر من الانتصار وهو يعلم أن عمره على الأرض محدود فهو يسعى بالإرادة والإصرار والعزيمة والحماس والأمل المتجدد لتحقيق أكبر قدر من الإنجاز ويصل هذا الشعور لديه إلى حد التفاني ونسيان المصلحة الذاتية والإصرار على العمل حتى النهاية. وهو يستدعي دائماً أمام عينيه قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن يغرسها فليغرسها" هكذا عمل دائم وأمل مستمر حتى تقوم الساعة.

٢٠) الإحساس بقيمة الوقت :

يدرك الإيجابي قيمة الوقت فالوقت بالنسبة له استثمار في جهده وفرصة جديدة للإنجاز ولا يملك الإيجابي إهدار الوقت وتضييع الفرص، لذلك فإن الشخصية الإيجابية تضع احترام المواعيد في مرتبة مقدسة ولا وقت لديه للفوضى والعشوائية وكما يحترم الإيجابي الوقت بالنسبة لنفسه فإنه يحترمه بالنسبة للآخرين.

٢١) الدقة :

يتميز الإيجابي باحترام الدقة في كل شئ في الوصف وفي القياس وفي خطوات العمل وفي الاستنتاج والدقة انعكاس لعقل مرتب إلى جانب المهارة

العالية في الأداء والدقة تتطلب الاستعداد وتنمى بالتدريب ويتميز الإيجابي بدقة الملاحظة ودقة التعبير فالإيجابي يهتم بأدق التفاصيل في رصد الأمور.

٢٢) إدراك الفرص :

الإيجابي ليس شخصاً عادياً فالفرصة هدية تأتي لمن يستحقها ولذا فإن الإيجابي هو الذي يدرك الفرصة حين تأتي إليه فيسعى فيها فإذا حالفه التوفيق كان أسعد الناس.

٢٣) التخطيط :

لابد للإيجابي أن يضع لنفسه أسلوباً علمياً للعمل مع مراعاة الوقت وترتيب الأعمال وهذا لن يحدث إلا بالتخطيط فالأخير عملية فكرية لها منطق وترتيب ويبذل فيها جهداً لتوضيح الهدف والبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق هذا الهدف والتخطيط يأتي أولاً قبل أي شئ فهو الأساس الإيجابي آخذاً في اعتباره الاستمرار والاهتمام بالمستقبل والشمول والمرونة والزمن والتدرج والواقعية.

٢٤) التركيز :

يتميز الإيجابي بقدرة عالية على التركيز بحيث يصب اهتمامه على موضوع معين ولا يتشتت في أمور عديدة هذه القدرة على التركيز تعطي العمل الإطار الجاد اللازم وهو الشرط الحقيقي للنجاح.

٢٥) قبول الاختلاف :

الإيجابي الحقيقي لا يعرف التعصب فعنده من رجاحة العقل وسعة الأفق والسماحة ما يجعله يقبل الآخر ويتقبل الاختلاف فهو يحسن الحوار لا الشجار ويناقش بطريقة موضوعية ويكون عنده الاستعداد لتغيير وجهات نظره إذا ما ثبت خطؤها فلا يتشبث برأيه ولا يعرف اعتبارات الكبرياء والكرامة في الرأي حتى مع من هم أقل منه شأناً.

٢٦) السلوك الطيب مع الآخرين :

يتجلى ذلك في الشكر المستمر والاعتذار عن الخطأ ورقي التصرفات والدماثة والمجاملة وعدم قطع حديث لاثنين دون الاعتذار وعدم كلام اثنين في وقت واحد وغير ذلك من قواعد الذوق في التعامل . (إتباع الآداب الإسلامية في التعامل مع الآخرين).

٢٧) احترام النظام :

في مجتمع الإيجابية يكون هناك نظام عام يلتزم به الجميع وهو للإيجابي بمثابة ميثاق عمل والتزام مهني ويتجلى ذلك في تنظيم العمل واحترام هذا النظام فبينما يعيش الآخرون في إطار الفردية يعيش الإيجابي في إطار النظام.

٢٨) توقع رد الفعل :

الإيجابي يعيش كل كلمة تصدر منه ويفطن لكل شئ يقدر ردود الأفعال ولا ينطلق إلا بما هو ضروري ومفيد.

٢٩) التريث :

يتمتع الإيجابي بالقدرة على التفكير الهادئ وعدم التسرع فلا توجد مشكلة في أن يفكر ببطء ولكن المشكلة أن نعلن النتيجة بسرعة.

٣٠) الموضوعية :

لا تتفق العواطف الهوجاء أو ردود الفعل غير المدروسة مع الإيجابي فالإيجابي يلتزم بالموضوعية في كل شئ والهوى والعاطفة والاندفاع لا تتفق مع التفكير الإيجابي ولا مجال للتهريج والإثارة والتهويل والمبالغة والاستعراض، وكذلك لا مجال للمجاملة في الحق.

٣١) البعد عن النمطية :

لا يتفق الإيجابي مع النمطية والروتينية فإن التجديد والابتكار هما سمتان مميزتان للسلوك الإيجابي حتى تتولد الأفكار الجديدة فهذا تتولد القدرة على التجديد والإبداع وعدم التسليم والرضا بما هو قائم أو القناعة بما تم إنجازه أو الركون إلى ما تعارف عليه الناس من منطلق ليس بالإمكان أبدع مما كان.

٣٢) التعلم المستمر :

يستطيع الإيجابي في أي وقت أن يضع نفسه من جديد في وضع التلميذ الذي يتعلم فعملية التعلم ذات اتجاهين تتطلب أن يستزيد الفرد من العلم مدى الحياة وهو بذلك في وضع استعداد مستمر لينتقل من وضع الأستاذ إلى وضع التلميذ في أي وقت وبصرف النظر عن طبيعة من يعمله فلا حرج في العلم.

٣٣) احترام الأخلاق والقيم :

لا يمكن فصل الإيجابية عن الأخلاق فهي تبنى على الفضائل والقيم والمثل والإيجابي لا يعرف الخداع والغش والطرق الملتوية والوساطات فلا يأخذ حقاً ليس له ولا يعتدي على حقوق الغير.

٣٤) التفاؤل :

يحمل في طياته قدراً من المخاطرة المحسوبة تلك المخاطرة التي تضفي على السلوك في نهاية المطاف الإيجابية والفعالية فعندما يكون الناس في حالة نفسية جيدة يكون لديهم ميل للتفكير الإيجابي والمتفائل عند رسم الخطط أو اتخاذ القرارات ويحدث هذا جزئياً لأن الذاكرة التي تحددها الحالة المزاجية تجعلنا ونحن في حالة نفسية طيبة نتذكر أكثر الأحداث إيجابية فذاكرتنا في هذه الحالة تنحاز إلى تقييم الحدث في اتجاه إيجابي الأمر الذي يجعلنا أكثر رغبة في القيام بعمل ما يتصف بالمغامرة المحدودة أو المخاطرة المحسوبة.

وترى سحر فاروق أن التفاؤل هو :-

الإصرار على تحقيق الأهداف بالرغم من العقبات والعوائق. ومن يمتلكون هذه المهارة :

١- يصرون على تحقيق أهدافهم بالرغم من العقبات والعوائق.

٢- يعملون على أمل النجاح وليس خوفاً من الفشل.

٣- يرجعون العقبات لظروف يمكن التعامل معها وليس لعيوب في شخصيتهم.

٣٥) الثقة بالنفس :

يعتقد بعض الباحثين أن مفهوم الثقة بالنفس جزء من تقدير الذات وأحياناً يعتبرونه متغيراً مستقلاً عن هذا المفهوم.

فيعرفها فريح الغذى (٢٠٠١) بأنها "قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة ويمكن الإشارة إلى أن الثقة بالنفس ذات صلة بالتوافق النفسي والاجتماعي للفرد فكلما حصل على درجة مرتفعة في الثقة بالنفس ارتفعت درجته في التوافق.

مظاهر الثقة بالنفس :

توصل عادل أبو علام (١٩٧٨) بمراجعته بعض اختبارات الشخصية وبصفة خاصة استبيان : وودورث "ببيانات الشخصية" واستبيان "ثرتسون للشخصية" إلى أن الثقة بالنفس تتميز بالمظاهر التالية :-

أ- الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقدرة على البت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات، والاعتماد على الآخرين

في الأمور العادية والإحساس بالحاجة إلى تأييد الآخرين ومساندتهم والميل إلى التردد والتراجع والمغالاة في الحرص.

ب- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حول التصرفات والصعاب الشخصية والحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم والخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة والترحيب بإطراء الآخرين ومدحهم والمبالغة في الحرص والرغبة في الإتقان والشعور بنقص والمسايرة خوفاً من النقد.

ج- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم مقابل الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الإحجام عند التعامل مع الكبار.

د- الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية مقابل الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران، والإحجام عن المشاركة الإيجابية.

هـ- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف والارتباك والخجل في المواقف الجديدة.

ويتجه جليفورد إلى أبعد من ذلك في تحديد الثقة بالنفس فهو يعدها عاملاً يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ويرى أن الثقة بالنفس ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها وقد حدد مظاهر الثقة بالنفس بما يلي : -

الشعور بالكفاية، والشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس، والاتزان الانفعالي. ومن ناحية أخرى صنف المظاهر الدالة على مشاعر النقص بما يلي : التمركز حول الذات، والشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية.

والثقة بالنفس تؤدي إلى شخصية متزمتة بعيدة عن عوامل الاضطراب

شخصية تفهم كيف تتصرف وكيف تسعى إلى تحقيق أهـــدافها لأن الاتـــزان يعبر عن العوامل النفسية الداخلية داخل الفرد بما يمكنه من اتخاذ القـــرارات السليمة وهذه العوامل قوية العلاقة بالثقة بالنفس، على أن تكون الثقة بالنفس في مكانها الصحيح.

كما يؤكد إليسون Ellison (١٩٧٤) على أن الثقة بالنفس تمثـــل معبـــراً جوهرياً في الشخصية المتزنة قوية الإرادة.

وهذا ما يراه سيد صبحى (١٩٩٦) "بأن الأفراد الذين يشعرون بـــالخواء الفكري يفقدون الثقة في أنفسهم وفي الآخرين ويؤدي ذلك إلى سهولة استلاب شخصياتهم" والثقة بالنفس تجعل الإنسان قادراً على التعامل مـــع المواقـــف المختلفة وهي بذلك تعني التحرر من الاضطراب الانفعالي الداخلي والـــذي يصبغ مسالك الإنسان بالاتزان والاستقلال. وهكذا فإن ثقة الإنسان بنفسه تدل على قدرته على اتخاذ القرارات والخروج بها إلى العـــالم الـــواقعي للتنفيـــذ والإنجاز والشخص الإيجابي الواثق من نفسه وقدراته على تحديد أهدافه هو ذلك الذي يقوم بالأعمال التي يعبر من خلالها عن احترامه لذاته وتقديره لها.

وقد حددت سحر فاروق علام (٢٠٠١) المهارات التي يتصف بها الأفراد ذوي الثقة العالية بالنفس كالتالي :

أ- يقدمون أنفسهم بثقة ولديهم حضور قوي.

ب- لديهم القدرة على إقناع الآخرين بوجهات نظرهم.

ج- لديهم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة بالرغم من الضغوط.

ونتعرف على الأشخاص الواثقين بأنفسهم من خـــلال وجـــود الـــسمات والسلوكيات التالية لديهم :-

١- محبون لذواتهم، ولا يمانعون أبداً أن نعرف أنهم يهتمون بذواتهم.

٢- متفهمون لذواتهم ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم ماداموا ينمــون ويتطورون.

٣- يعرفون ما يريدونه ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديــدة لأنفسهم.

٤- يفكرون بطريقة إيجابية ولا يشعرون بالاستسلام تحت وطأة المــشكلات التي تواجههم.

٥- يتصرفون بمهارة ويعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي.

أهمية الثقة لدى المتعلمين :

١- أننا نشعر بالأمان لأننا نعرف موقعنا ونحــن معهــم فهــم متفتحــون وصادقون ويسمحون لنا بأن نعرف حقيقة مــشاعرهم ومــا إذا كــانوا يشعرون بالاطمئنان أولاً.

٢- أنهم لا يعتمدون على إحباط الآخرين لكي يشعروا بالقوة ولذلك تــزداد ثقتنا بأنهم سيكونون عادلين معنا ولن يستغلوا الموقف ضدنا.

٣- أنهم يشجعوننا على أن نكون واثقين بدورنا وذلك لأنهم يفضلون صحبة الأشخاص الواثقين.

٤- أنهم لا يطرحون ذواتهم باعتبارهم نموذجاً للكمال ولديهم دائماً اســتعداد للاعتراف بنقاط ضعفهم وأخطائهم.

٥- أنهم غالباً ما يتمتعون بالحيوية لأن طاقاتهم غالبــة علــيهم ويقومــون بتوظيفها بشكل انتقائي وبعناية قصوى.

٦- أنهم هادئين وغير متوترين لأنهم لا يشعرون بأنهم مــضطرين دائمــاً لإثبات ذواتهم عن طريق كلماتهم وأفعالهم.

٧- يمنحون شعوراً بالتفاؤل لأنهم يفكرون بإبداعية في حل المشكلات وليس في قضاء ساعات ينتحبون عليها.

وترتبط الإيجابية بدرجة عالية بمدى تأثير الفرد لذاتــه ويــرى (ماســلو ١٩٦٢) أن مدى ثقته في إمكانياته وقدراته على التأثير بها قد يتعدى كل ذلك إلى أن يصنع المواقف التي تجعل في مقدوره أن يظهر كل قدراته ويبدع من خلال إنجازاته " ويعد الإنسان مشروعاً متصلاً لا يكتمل ولن يكتمل فالتوتر الدافع له يجعله يسعى دائماً إلى خفضه بالقدر الذي يحقق له بعض الأهداف بحيث ينطلق إلى أهداف أكبر والتوتر بهذا المعنى هو القوة الدافعة – طالما هو التوتر الذي يسعى إلى تحقيق هدف وتعد الإيجابية من الأبعاد التي تركز على وجود هذا التوتر الموجه لأن "فقدان الإيجابية من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالدونية والعزلة والتي يمكن أن تكون ذاتية وقد يؤدي إلى الشعور بكل ما سبق إلى العدوانية التي قد تضر بالمتعلين وبالأفراد داخل المجتمع .

وهكذا نجد أن الثقة بالنفس تبدو من خلال شعور المتعلم بقدرته على اتخاذ القرارات الناجحة في الأمور التي تواجهه والاعتماد على نفسه فالثقة بالنفس تدل على شخصية قوية إيجابية تعرف إمكاناتها وتعمل في حدود ما تستطيع أن تفعله بما تملكه من قدرات حقيقية تعرف حدودها وتقف عندها فالثقة يجب أن تكون موجهة ولا تعود على صاحبها بعكس ما يرتجى منها والثقة بالنفس تدل على شخصية متزنة إيجابية كما أنها تمثل طاقة دافعة لتحقيق الأهــداف وهي بهذا تعين الفرد على التعامل وبنفس الكفاءة مع المشكلات الصعبة بعيداً عن الاضطرابات مع الشعور بالأمن والقدرة على المشاركة الإيجابيــة فــي الحياة وأما ضعف الثقة بالنفس فإنه يؤدي إلى الإتكالية وإنعدام القيمة الذاتية وبالتالي تؤدي إلى اضطرابات الشخصية.

أ- المبادأة : (الشجاعة)

تعتبر المبادأة من الأبعاد المميزة للشخصية الإيجابية وهي تميــز الفــرد المتعلم بروح الإقدام والشجاعة والمخاطر المحسوبة فهــو صــاحب الإرادة

القوية المنتجة الذي يستطيع أن يضع قرارات توجه ذاته واعتماداً على هـذا التوجيه فهو يتجه نحو كل ما من شأنه أن يجعله في صورة المبـادأة فهـو شخص له نظرة معينة ومحدودة للأمور وله أيضاً ما يمكن تـسميته بـالفهم الناضج والوعي بالأمور والشخص الفعال صاحب المبادأة كما أثبتتها نتـائج دارسات عمر الفاروق (١٩٨٦).

هو الذي لا يقتصر تعامله مع الجديد أو الوصول إليه فقط ولكن يتبـدى ذلك في كل جوانب حياته فهو أول من يهرع لمساعدة الآخـرين وأول مـن يتقبل الأساليب الجديدة في أداء الأعمال وأول من يبدأ في إنشاء علاقات مع الآخرين وخاصة مع الغرباء وهذا كله من شأنه أن يقويِ العلاقة بين الفـرد والبيئة ويعمل على تدعيم الفرد نفسياً واجتماعياً ومن يمتلكون هذه المهـارة هم من :

أ- يغتنمون الفرص.

ب- يحققون أهداف أبعد مما هو مطلوب أو متوقع منهم.

ج- يخترقون الروتين والقواعد الجامدة إذا وقفت في طريـق تحقيـق أهدافهم.

د- يتنبئون بالأحداث قبل وقوعها.

هـ- لديهم حب قوي للمغامرة.

و- يبحثون عن كل جديد ويرحبون به.

ماهية الصبر في التعلم :

ويمكن التعبير عنه بأنه تأجيل الإشباع الفوري وهو قـدرة الفـرد علـى مقاومة أو تأخير اندفاعه نحو القيام بفعل معين عـن طريـق تحكمـه فـي مشاعره، ومقاومة الاندفاع تعد من أكثر المهارات الـسيكولوجية (النفـسية) أهمية حيث أنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية.

وقد قام والتر ميشيل Waltur Misschel بدراسة طويلة على أطفال ما قبل المدرسة في سن الرابعة لاختبار قدرتهم على الصبر وعرض عليهم الآتي : إذا استطعت أن تنتظر حتى انتهى من عملي فسوف تحصل على قطعتين من الحلوى – إذا لم تستطيع الانتظار حتى ذلك الوقت فسوف تحصل على قطعة واحدة، إن اختيار الطفل لواحد من العرضين يعتبر اختياراً يشعر ليس فقط بشخصية الطفل بل للمسار الذي سيتبعه في حياته المستقبلية وقد تم تتبع الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة حتى تخرجوا من المدرسة الثانوية. وأثناء الاختبار انتظر بعض هؤلاء الأطفال حوالي (١٥-٢٠) دقيقة حتى يعود القائم على التجربة وللتغلب على الصراع القائم داخلهم قاموا بتغطية عيونهم وغنوا ولعبوا وهؤلاء حصلوا على قطعتين من الحلوى ولكن الآخرين الأكثر اندفاعاً اختطفوا قطعة الحلوى بمجرد خروج القائم على التجربة من الحجرة.

وما فعله هؤلاء الأطفال من مقاومة الاندفاع في هذه اللحظة يتضح تفسيره العلمي بعد مرور اثنى عشر أو أربعة عشر عاماً عندما أصبحوا ناضجين، لقد أصبح الفارق الوجداني والاجتماعي كبير جداً بين هؤلاء الذين اندفعوا لأخذ قطعة الحلوى والآخرين الذي كبحوا اندفاعهم للحصول على قطعتين فقد كان الذين قاوموا الإغراء في سن الرابعة وهم مراهقين أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية وأكثر فعالية من الناحية الشخصية ومؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر وأكثر قدرة على مواجهة إحباطات الحياة كما أنهم كانوا أقل تعرضاً للإضطرابات حين يتعرضون للضغط كما أنهم كانوا يحاولون تطويق التحديات ويلاحقونها بدلاً من أن يستسلموا لها حتى في مواجهة الصعاب لقد كانوا معتمدين على أنفسهم وواثقين في ذواتهم ويعتقدون أنهم ذوو جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم.

أما الذين اندفعوا نحو الحلوى فقد كان نصيبهم أقل في تلك الصفات السابقة وكانوا أكثر تورطاً في المصاعب والمشكلات السيكولوجية وكانوا يبدون أكثر عنفاً وأكثر تورطاً في المصاعب والمشكلات السيكولوجية وكانوا في المراهقة أكثر خجلاً والأكثر انسحاباً في المواقف الاجتماعية وكانوا يبدون أكثر عنداً وأقل حماساً وكانوا أكثر عرضة للاضطرابات أمام الإحباطات وأكثر تفكيراً في ذواتهم كما كانوا يتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط وهم أيضاً أقل ثقة في ذواتهم وأكثر عرضة للغيرة والحسد .

إن ما قدمه والتر ميشيل الذي قام بهذه الدراسة تأخير المتعة بدافع ذاتي لتحقيق هدف معين يعد أساس القدرة على ضبط النفس والقدرة على مقاومة الإغراء لتحقيق هدف معين سواء أكان ذلك في مجال العمل أم حل مسألة رياضية فهذه النتائج تشير إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع خاصة تمثل سمة أساسية للمتعلم الإيجابي إن كان ذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية حيث تظهر القدرة على ضبط النفس والتحكم فيها وعدم التسرع في الحكم على الأشخاص وكظم الغيظ فعلى مستوى الإبداع تكون العلاقة أوضح خاصة وأن الإبداع يحتاج قدراً من الصبر على مشكلاته وصعوباته والعقبات التي تحول دون بلوغه والتأمل بها وكل ذلك لا يحدث من خلال الإندفاع والركون لأول النتائج التي يصل إليها المتعلم.

ماهية المثابرة في التعلم :

يرى رشدى فام وآخرون أن المثابرة والجدية سمتان من سمات الذكاء الإيجابي ويعرفونها بأنها الاستمرار في إنجاز المهمة مهما كانت صعبة ومهما استغرقت من وقت وجهد فإذا لم يتحلى الشخص بالمثابرة فلن يكتمل العمل وبالتالي لا يكون متقناً وأما الجدية فتعني الانهماك في المهمة أو العمل

بكامل طاقات الفرد حتى يتم الإنجاز وهناك تداخل بين الجدية والمثابرة من حيث أنهما يتضافران معاً حتى يتم تحقيق الأهداف الموضوعة كما أنه في الغالب ما يتسم المثابر بالجدية والجاد بالمثابرة.

وتساعد المثابرة لكونها بعداً من أبعاد الشخصية الإيجابية المتعلم إلى أن يخرج كل ما يصبو إليه ويتطلع إلى تحقيقه ويرى (سيد صبحى ١٩٧٩) أن كل فرد في أعماقه كائن جديد يبذل جهداً شاقاً في سبيل الخروج إلى عالم النور وهنا لابد من وجود الإحساس الخصب لدى الفرد لكي يصبح جديداً والتجديد هنا لن يتم إلا من خلال المثابرة الواعية المتبصرة التي تسير وفق خطط مقننة.

ويرى (سيجال ١٩٧٧) أن المثابرة من أهم الصفات المعبرة عن تقدير الفرد لذاته وهي القوة المحركة لهذا الإنسان حيث لا يقنع الإنسان الإيجابي إلا بكل ما من شأنه أن يجعله دائماً في صورة مرموقة رائعة والتي تعمل على إظهار الشخص في الوضع العقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي والاقتصادي اللائق به لأن المثابرة بهذا الوعي تدفع صاحبها إلى أن يكون على بينه وحرص في كل تصرفاته مجتهداً في كل أعماله مستمراً في حياته بطريقة تضفي عليه الاحترام والتقدير من الآخرين.

وترى سحر فاروق أن من يمتلكون مهارة إظهار المثابرة والإصرار :

- مستعدون لانتهاز الفرص.
- يحققون أهدافاً أبعد مما هو مطلوب أو متوقع منهم.
- يخترقون الروتين والقواعد الجامدة إذا أعاقت طريق تحقيق أهدافهم.

يرى رشدى فام (٢٠٠٠) أن الأحداث ليس لها استجابة محددة سلفاً ولكن بإمكان المرء أن يستنطق من الحدث الواحد عدة استجابات مما يجعله إيجابياً فالإيجابية في جوهرها تعني الإيمان بقدرة الفرد على اختيار واحد أو أكثر

من عدة استجابات محتملة في موقف ما وتعني أيضاً أن للمرء رؤية مستقبلية يخطط لحياته وفقاً لها بديلاً عن الإذعان لمعطيات الواقع أو ما تأتي به الرياح فالشخص الإيجابي تكون لديه مبادأة في استباق الأحداث واستنطاقها بدلاً من انتظار وقوعها.

والإيمان ليس شيئاً خيالياً أو مبهماً. إنه حقيقة نفسية وفسيولوجية سليمة فعندما تفهم الكيفية التي يعمل بها العقل والمخ معاً تعرف أن الإيمان والذي يعني التصديق قبل الرؤية أمر طبيعي فينا كبشر.

فعندما تفهم أن إيمانك أو ثقتك بقدرتك على الإبداع تحدد نتائجك ستكون قادراً حينئذ على إنجاز المهام التي يعتقد غيرك من الناس أنها مستحيلة.

فببساطة أنت تجعل ما تريد هدفاً لك، ثم تسمح بتدفق المعلومات التي ستمكنك من تحقيق هذا الهدف دون توتر ودون مشقة. الحقيقة هي أن أي شئ تبحث عنه يبحث عنك في ذات الوقت والأمر كله يبدأ بالإيمان قبل الرؤية (روبرت أنتوني ، ٢٠٠٥ ، ٥٤-٥٥).

أهمية التفكير الإيجابي :

يرى سكوت دبليو أن للتفكير الإيجابي فوائد كثيرة في العمل فهو الباعث على استنباط الأفضل لدى العاملين، أي أنه سر الأداء العالي، وهو أحد أهم العوامل لتقديم الخدمات المتميزة لأنه.

- يحفز الإبداع والابتكار.
- يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.
- يدعم روابط العلاقات الشخصية الداخلية التي تعتبر الأساس في إتمام الأعمال.
- يوفر الكثير من الأموال

وتذكر "فيرابيز" أنه عندما تضع نفسك في إطار عقلي إيجابي فلن تشعر بإحساس أفضل بداخلك فحسب ولكنك وهو الأهم ستؤثر تأثيراً إيجابياً على البيئة المحيطة فالناس يفضلون صحبة الشخص السعيد الهادئ الأعصاب وسوف ينعكس سلوكك الإيجابي على الطريقة التي يتعامل بها الناس معك.

أما "روبرت أنتونى" فيرى أن أنفسنا مليئة بأفكار ومعتقدات جمعناها على مر السنين، مواقف عقلية وأفكار، وآراء وتكيف مع أمور معينة ونكون مؤمنين للغاية بما نعرفه لدرجة أنه عندما يتحدانا أحد نتشبث بآرائنا وغالباً ما يسير تفكيرنا على نحو :

"لا تخبرني بأي شئ جديد. إن معتقداتي وأفكاري قوية وسليمة، فكيف تجرؤ على محاولة تغييرها. لقد أقمت حياتي كاملة بناءاً عليها. والآن تخبرني بأنها قد تكون خاطئة.

لا أريد أن أسمع هذا وهكذا نعيش بمجموعة من المعتقدات والأفكار عن أنفسنا ومجموعة من المعتقدات والأفكار تسمى فلسفة ومجموعة من الأفكار والمعتقدات تسمى سياسة ومجموعة من المعتقدات والأفكار عن نوعية الناس الذين نحبهم أو لا نحبهم ومجموعة من المعتقدات والأفكار عن كل شئ آخر.

وكثير من الأشياء التي نعتقدها والتي تراكمت لدينا من خبرات الماضي وجماعات الناس والأفراد ليست صحيحة أو حقيقية لكنها أشياء توهمنا أنها صحيحة أو حقيقية بسبب رغبتنا في النجاة. وفي الواقع يمكننا أن نحقق نجاحاً تعتمد درجته على مدى استعدادنا للتخلص من معتقداتنا الخاطئة. والشئ المحزن هو أنه بالرغم من أننا نعرف أن حياتنا لا تجدي في جوانب معينة منها نظل خائفين من التغيير ونصبح أسرى "النطاق الأمان" بغض النظر عن مدى تدميره لذاتنا ومع ذلك فإن الطريقة الوحيدة للخروج من هذا الأسر والتحرر من مشكلاتنا وقيودنا هو أنا نشعر بعدم الارتياح أو الرضا

يمكننا أن نعيش قدراً من الحرية يتناسب بشكل مباشر مع قدر الحقيقة الــذي نحن على استعداد لقبوله دون الهروب.

فينبغي أن نكف عن خداع أنفسنا وإلقاء اللوم على الآخرين كما ينبغي أن نكف عن تجنب القرارات التي لا نحبها ونبدأ في مواجهة حقيقية أنه ربمــا نكون قد قبلنا معتقدات عقيمة وغير بناءة والتي هي السبب المباشر للأحداث التي تقع لنا في حياتنا.

ليست المسألة مسألة التحول من التفكير السلبي إلى التفكير الإيجابي إنهــا مسألة التحول إلى التفكير الصحيح والذي يعني التحول نحو معرفة الحقيقــة الكاملة عن أنفسنا وعلاقتنا بالحياة. والتفكير الصحيح الذي يقوم على الحقيقة لا على الوهم هو الأساس الذي يحدد مدى قوة وصلابة جميع صور التفكير الأخرى.

والتفكير الإيجابي والتفكير السلبي يتم ترشيحهما عبر معتقداتنا وأفكارنا.

والتفكير الصحيح ينبع من الوعي بالحقيقه أو واقع أي موقف.

فإذا اعتقدنا أن شخصاً أو شيئاً ما خارج ذاتنــا هــو ســبب مــشكلاتنا الصحيحة ينبغي أن نبدأ بالنظر إلى أنفسنا حتــى نجــد الحلــول المناســبة والإجابات الصحيحة ينبغي أن نبدأ بالنظر إلى أنفسنا بطريقة جديدة تجعلنــا نرى الناس والأحداث بطريقة جديدة. فالعالم الخارجي هــو نتــاج عالمنــا الداخلي بطرق شتى ينبغي أن تدرك هذا كم عدد الأشخاص المكروبين الذين تعرفهم والذين لم يلتفتوا قط إلى هذه الحقيقة؟ لن يجدى أي قدر من العزيمة والتصميم أو قوة الإرادة أو الإلهام أو التحفيز في حل مشكلاتنا طالمــا أننــا نبحث عن الحلول والإصابات خارج أنفسنا.

فكل ما نحلم به ونتصوره ونؤمن به يمكن أن يتحقق فقط إذا توافر لــدينا

الفكر الإيجابي لتحقيقه.

ولأن أفكارنا تؤثر على عواطفنا ومشاكلنا الشخصية وتصرفاتنا فالأفكار الإيجابية تساعدنا على الشعور بالتحسن والارتياح ورؤية الأشياء في شكل أفضل والتصرف بعقلانية وبصورة عملية أكثر كما أن الأفكار المتفائلة تحسن من فرص النجاح في العمل والحياة الاجتماعية.

بينما نجد أن التفكير السلبي والتشاؤم يعمل النقيض فالأفكار الغاضبة تجعل الأمر أكثر صعوبة للتهدئة ولرؤية وجهة نظر الشخص الآخر والتصرف بطريقة محترمة وبالتالي يسيطر على الفرد مزاج سيئ وكآبة ومشاعر حزينة تجعل من الصعب حدوث مفاوضات أو إيجاد حلول للمشاكل المختلفة مما يتسبب كثيراً في حالات الفشل في مختلف جوانب الحياة.

إن حديث الذات الإيجابي هو أحد الأساليب والطرق الفعالة في برمجة عقلنا الباطن على النجاح وحديث الذات الإيجابي يعرف أيضاً بأنه تصريح تأكيدي ذاتي والتصريح التأكيدي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأثير عليها لذلك عندما نفكر في فكرة معينة مراراً وتكراراً فإننا نعززها ونؤكد عليها حتى تصير حقيقة في نظرنا ما نفعله هو أننا نرسخ معتقداً أو فكرة معينة لدينا عن طريق تسجيلها في البناء العصبي للمخ، والذي يتم معالجته من خلال عقلنا الباطن أو اللاشعور وبمجرد أن يصدق عقلنا الباطن فكرة معينة وتصبح بمثابة فكرة حان وقتها.

والكلمات المنطوقة أو الشفهية لها تأثير كبير على حياة أطفالنا وذلك لأن كل جملة أو عبارة تقال للطفل تحمل في طياتها رسالة ضمنية موجهة له بخصوص علاقته بهذا العالم فعندما يدمج الطفل هذه الرسالة مع ذاته فسرعان ما تصبح اعتقاداً يحكم تجربته المستقبلية حتى إذا لم يكن واعياً لهذا الاعتقاد فأنه – أي الاعتقاد – سيؤثر على شتى أوجه حياته وللأسف فإن

الأطفال ليست لديهم القدرة على تنقية ما يدخل جهـــازهم العقلـــي فـــإنهم لا يستطيعون قول : "أنا أقبل هذا الإطراد ولكني أرفض ذلك النقـــد " فالطفـــل يرى والديه على أنهما كائنات عالمية بكل الأمور وتعتبر كلماتهمـــا أحكامـــاً نافذة وفيما بعد يستطيع الطفل النظر إلى الوراء وتعديل اعتقاداته السابقة إلا أنه يظل بصفة مبدئية مأسوراً بما سمعه ممن تولوا تربيته.

الحديث النفسي الإيجابي :

إن كلاً منا يحمل بداخل ذاته محادثة صامتة تعرف بالحديث النفسي، وهذا الحديث النفسي يتكون من صوتين كافيين يدخلان فـــي محادثـــة مـــستمرة، الصوت الأول والذي يعرف بالصوت "نعم" يقدم حديثاً نفسياً إيجابياً ومسانداً والصوت "نعم" هو مصدر السلام والقوة، إنه يشمل حب الاستطلاع الغريزي والتعجب والنشاط والخصوبة والإبداع والمرح وكل ما يتمتع به.

أما الصوت الثاني وهو الصوت المضاد الذي يسمع الصوت "لا" فإنه يعبر عن الآراء السلبية والمخيفة وغير المنتجة وهو صوت الشك والقلق والضيق والخجل وكراهية النفس.

وإن عاجلاً أو آجلاً فإن الحديث النفسي لدى الطفل سيصبح نبوءة فيما بعد للإنجاز الذاتي، إن ما يعتقده الطفل بنفسه هو ما ســيحققه فـــإذا مـــا حدثـــه الصوت "نعم" سواء بالكلمات أو من خلال الصور بأنه نـــاجح فـــإن الأمـــر سيكون مسألة وقت فقط قبل أن يظهر ذلك النجاح في العالم الخارجي، وعلى النقيض من ذلك إذا ما سيطر الصوت "لا" وأخذ يتذمر مثل "ما الفائـــدة مـــن وراء ذلك ! لا أستطيع أن أفعلها "

فإن الطفل سينجز المهمة أو يفشل في إنجازها طبقاً لذلك الاعتقاد ويعاني الأطفال الذين نشأوا على النقد من هذا الإحباط على وجه الدقة.

ويعتبر أسلوب عبارات التعزيز أداة بسيطة لدعم وتقوية الصوت أنه فكرة

إيجابية يركز عليها المتعلم لكي يصل إلى النتيجة المرجوة، وقد تكون هذه النتيجة هدفاً أو حصيلة معينة (مثل التحسن في الدراسة، أو تكوين صداقات جديدة، أو تحسين الصحة) أو تحسين الاتجاه الفكري أو حالة العقل (محاولة حب النفس، والتغلب على الخوف) ويستطيع المتعلم إيجاد أسلوب التعزيز فعلياً لأية حاجة أو هدف، أو تحد في حياته.

وفيما يلي توضيح لأثر الحديث النفسي الإيجابي في حياة المتعلم:

١- إن الحديث النفسي الإيجابي يعزز الاستقلال والمسئولية الذاتية لدى المتعلمين وذلك عن طريق تشجيعهم على الغوص داخل أنفسهم حتى يصبحوا القوة الخلاقة المسيطرة على حياتهم، وهذا التأكيد على ضرورة التحرك من تأييد البيئة إلى تأييد الذات يتوافق مع عمل رواد تنمية الطفل مثل "ماريا منشورى" و"رادولف دريتارز" و"إريك إريكسون".

٢- من خلال استخدام الحديث النفسي الإيجابي يستطيع المتعلم أن يغير مفهومه عن نفسه من بنائها الخارجي إلى بنائها الداخلي فبدلاً من الاعتماد على الرسائل الإيجابية الموجهة من الخارج فإن الطفل يستطيع أن ينجز عمله فمثلاً بدلاً من شعوره بالوحدة والغربة فإنه ينظر في المرآة ويردد قائلاً "أنا شخص محبوب وألقى قبولاً من الآخرين".

٣- يقوى الحديث النفسي الإيجابي ثقة المتعلم بنفسه وتقديره لذاته.

٤- يوفر الحديث النفسي الإيجابي علاجاً للخجل المرضي فيتعلم التلاميذ كيفية التأكيد على استحقاقاتهم الذاتية الأساسية يمكن إيقاف الأثر السيئ للخجل ويستطيع الطفل أن يعطي نفسه تقديرها ويمدحها بدلاً من نقدها وإدانتها.

٥- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يساعد على تحديد وتحقيق أهداف شخصية مثل التحسن أكاديمياً أو تكوين فريق رياضي أو أن يصبح

صديقاً أفضل.

٦- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يؤثر على صحة المتعلم وبنيانه الجسدي.

٧- يشجع الحديث النفس الإيجابي المتعلم على أن يقوي نفسه ويقاوم الضغوط الخارجية وتأتي غالباً الضغوط من المحيطين من الكبار والأصدقاء والمجتمع.

٨- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يساعد المتعلم على التحول بأسلوب إيجابي فعال.

٩- الحديث النفسي الإيجابي يساعد المتعلم على النظر إلى المستقبل نظرية أكثر تفاؤلاً ويقلل أيضاً من شعوره باليأس والإحباط. لقد أصبح "تيجروودز" أحد أعظم لاعبي الجولف على مر العصور ويرجع ذلك إلى تعوده على الحديث النفسي الإيجابي فلم يكن يسمح أبداً للأخطاء والإخفاقات أن تصرفه عن وجهته مما ساهم بصورة كبيرة في نجاحه وقال : "إن طريق الفشل ممهد بالسلبية وإذا ما اعتقدت أنك لن تستطيع أن تفعل شيئاً ما فإن الخيارات التي ستتاح أمامك هي أنك لن تستطيع أن تفعله. كما أوضح أيضاً أثر الوالدان عندما قال : "إن أي واحدة من هؤلاء الأشخاص الذين يجدون شعاعاً من الضوء في أكثر السحب طلقاً وأعتقد أنني قد أكتسبت تطرق الإيجابية منها، تماماً كما أكتسبت من أبي مبدأ عدم الاستسلام بلا هوادة وكلاهما يتطلب الإيمان الكامل بالنفس والقدرة على معايشة النتائج سواء كانت خيراً أو شراً.

ويبدأ تعليم الحديث النفسي الإيجابي للمتعلم بمراقبة حديثك النفسي الخاص بك فعندما تتعلم أن تتحدث إلى نفسك بصورة أكثر احتراماً وبطريقة أكثر وداً فإنك ستبدأ التحدث إلى ابنك بنفس الطريقة وبالإضافة إلى ذلك ستصبح مثلاً

أعلى لشخص يتبع مع نفسه عبارات التعزيز.

إن الحديث النفسي للأبناء ليس وليد المصادفة ولا يأتي من تلقاء نفسه وإنما هو وليد ما سمعه ممن حوله وقبل فترة طويلة من تعلم الطفل أسلوب تعزيز ذاته فإن الكلمات هي ما تعززه إيجابياً أو تنتقده سلبياً وليس الكلمات فقط وإنما كذلك أقوال وأفعال من تربى على أيديهم في المهد فعند سماع الطفل لكلمات الإطراء والتشجيع فسوف يتعلم أن يحب ذاته ويمدحها وعلى النقيض من ذلك فعندما يسمع الطفل كلمات النقد واللوم فسوف يتعلم أن يشعر بالخجل وبأنه عديم القيمة.

عبارات حديث الذات الإيجابي هي بمثابة تصريحات ذاتية مستحثة "إميل كو" استخدم لأول مرة طريقة الإيحاءات أو التصريحات الآلية بنجاح كبير في عيادته بفرنسا- لقد علم مرضاه أن يكرروا عبارة : "كل يوم، أتحسن أكثر وأكثر" وأتت هذه الطريقة ثمارها بسبب التكرار المستمر لها.

حديث الذات الإيجابي يعمل على أساس نظرية الإحلال فإذا كان لديك كوب من الماء العكر ووضعته تحت صنبور الماء النظيف فسيحل الماء النظيف في النهاية محل الماء العكر عندما تستبدل الأفكار -غير البناءة بأفكار بناءة ومثمرة، تحدث نفس الظاهرة ليس من الضروري أن نتخلص من الأفكار المقيدة التي نحملها في عقلنا الباطن. الأهم أن نتأكد من أن الأفكار المهيمنة أو المسيطرة التي نحملها بأذهاننا تدعمنا في الوصول إلى ما نريد بدلاً من الوصول إلى ما لا نريد.

والأفكار المتناقضة لا يمكن أن تجتمع سوياً. هذا يعني أنه لا يمكنك أن تحمل فكرتين متناقضتين في وقت واحد فلا يمكنك أن تقول في نفسك بخصوص شئ ما: "أستطيع" و"لا أستطيع" في ذات الوقت. لذلك من المهم أن تتأمل وتبرمج أفكارك المسيطرة. يقول إميرسون "نحن نصبح فانفكر في

دائماً" وهو محق جداً في هذا فتصرفاتنا وسلوكياتنا تعد إنعكاساً لأفكارنا ومعتقداتنا.

فاستخدام التصريحات التأكيدية بشكل يومي هو أحد أسهل الأشياء التي يمكن أن نفعلها من أجل تغيير حياتنا.

وكي نحقق أفضل النتائج الممكنة من الضروري أن تجمع بين حديث الذات والتصريحات التأكيدية والتخيل يمكننا أن نقول إن كل فكرة نفكر فيها بمثابة صورة في عقلنا فإذا نطقت كلمة كلب فستظهر صورة كلب في عقلك وإذا ذكرت كلمة مجردة كالشجاعة فسوف تتأمل الكلمة وتديرها بعقلك حتى تصبح قادراً على تقليل مدى تجريد الكلمة إلى أن تصل إلى صورة ذهنية لما تعنيه الشجاعة بالنسبة لك.

والتخيل يمثل عملية التفكير في فكرة معينة بعقلك إلى أن تتولد صورة ذهنية لها والصورة العقلية أو الذهنية تتيح لك معايشة الموقف أو الحالة التي لم تتحقق في الواقع بعد وهذا ما يعرف بالتخيل التطبيقي والفرق بين التصريحات التأكيدية والتخيل يتمثل في أن التصريحات التأكيدية هي أفكار واعية وشعورية تختار التفكير فيها أما التخيل فيزيد على ذلك في أنه يأخذ تلك الأفكار ويعكف على التفكير فيها إلى أن تولد عاطفة وإيماناً بها.

وأساس التخيل الناجح هو أن تضيف أكبر قدر ممكن من العاطفة إلى الصورة قم بإثارة رغبة داخلية عميقة وكن متحمساً واستمر في تخيل الصورة مراراً وتكراراً إن أفكارك ومعتقداتك الحالية تشكلت من خلال التفكير والعاطفة. لذلك إذا أضفت قدراً من المشاعر والعواطف إلى أفكارك الجديدة فإنها ستزيل بشكل تلقائي الأفكار القديمة من خلال الهيمنة عليها والأفكار والمعتقدات المسيطرة تتحكم في سلوكياتنا. كل واحد منا أثبت أن هذا يجدي فعندما تقلق بخصوص شئ ما تتخيل النتيجة السليمة بقوة في

خيالك وتتأملها مراراً وتكراراً. أنت لا تستخدم أي جهد أو قوة إرادة، كل ما هنالك أنك تستمر في التحدث إلى نفسك عن النتيجة النهائية وتتخيلهـــا. وأي شئ تتخيله لا يكون قد حدث بعد، ولكنك تستمر في تشكيل صورة لحدوثـــه من نسج خيالك وحقيقة أن سلمت بأن النتيجة السلبية ممكنة وقمـــت بتأمـــل الصورة والتفكير فيها مراراً وتكراراً كما لو أنها حقيقة واقعة بالفعل تجعـــل الصورة تبدو أكثر واقعية وبعد فترة من الوقت تولد تلقائياً العواطـــف التـــي تنسجم وتتطابق مع هذه الصورة فأنت تبدأ في الـــشعور بـــالخوف والقلـــق والإحباط والتوتر والإكتئاب وكل هذا الاضطراب كان بسبب تجربة تخيليـــة وبالطبع القلق لا يحقق أي منفعة ولا يمكن أن يغير ما سوف يحدث في الغد لكنه يمكن أن يضعف إيماننا ويشل أفعالنا ويقضي على إطمئناننـــا الـــداخلي ويجعلنا نشعر بالعجز.

فبدلاً من أن نعمل على تحسين أفعالنا وتغييرها نحن في حاجة لأن نعمل على تغيير صورتنا الذاتية ولكن كيف يمكننا القيام بذلك؟ يمكن ذلك بإتبـــاع نفس الطريقة التي تشكلت بها صورتنا الذاتية في الأساس، وذلك من خـــلال حديث الذات والعمل على تغيير حديثك لذاتك يبدأ في أي جانب ترغب فـــي تغييره فنحن نبدأ في السيطرة على حديث الذات بحيث إنـــه عنـــدما يكـــون سلوكنا على خلاف ما نريد ونرغب سوف نقول لأنفسنا بطريقة ما ليست هذه طبيعتي. أنا لست على هذا النحو، ثم نبدأ في التأكيد على ذاتنا بأن نقول "أنا شخص سعيد الحظ" أو "أنا شخص عطوف" أو "أنا شخص ناجح" أو "أنـــا شخص فائق".

وعندما أنجح في القيام بشئ اعتدت أن أفشل في القيام به فـــي الماضـــي أقول لنفسي من خلال حديث الذات "هذه طبيعتي" أو "هذه ذاتي الحقيقيـــة" أو "أنا يا إنسان ناجح، أنا شخص يسهل التعامل معه، أنا شخص فـــائق، الـــخ"

وبينما أقوم بهذا يسجل عقلي الباطن حديث الذات إنه لا يسجل ما يحدث إنه يسجل رأيي فيما يحدث فما أرى أنه صحيح وحقيقي هو ما يتم تسجيله.

إن تغيير أفكارنا من الحالة السلبية إلى الإيجابية يتطلب الوقوف قليلاً أمام مناجاتنا الداخلية فالمناجاة الداخلية تشبه وإلى حد كبير مرونة الأقراص المضغوطة المتموضعة داخل العقل والتي تعمل آلياً لدى تعرض المرء للمواقف الخارجية. فحين يرفض مديرك الاستماع إليك يقوم عقلك باختيار الاسطوانة الثابتة "المدير أحمق" أو حينما تعيد الإدارة إعادة هيكلية العمل ينطلق العقل نحو الاسطوانة الثالثة "لا توجد لدى هؤلاء المتحجرين أي فكرة عما يفعلون "وبالاستماع إلى المناجاة الداخلية نستطيع معرفة فيما إذا كانت ردود أفعالنا وخصوصاً تجاه المواقف الصعبة والقاسية بناءة ومنطقية أو هدامة وغير عقلانية فالطريقة التي تتحدث فيها لنفسك طوال اليوم يكون لها الأثر الأكبر على طريقة أدائك وشعور بالراحة. فمثلاً فكر أنك تمر الآن بأحد المواقف التي تعتبرها عصيبة وأنت في عملك ماذا سيقول لك عقلك؟ وما سيقوله عقلك هو أحد الأمثلة الحية على المناجاة الداخلية نفس الواقع نحن نتحدث إلى أنفسنا طوال النهار فإذا كنت تفكر فإنك تتحدث إلى نفسك وتترك للصور أن تتداعى إلى ذهنك أيضاً.

إن التطبيقات العملية لهذه الحقيقة البسيطة عميقة جداً (إذا تأملت في أن هذه الحقيقة قد دفعت أفكارك الحالية التي تأخذ شكل المناجاة الداخلية إلى تحديد ماهية تصرفاتك فإذا أردت أن تشعر بالرضا وأقصى الحدود الممكنة من الفعالية والتأثير تحدث إلى نفسك بطريقة إيجابية هذا يتطلب منك رؤية الجوانب الإيجابية من الناس ومن المواقف وأن لا تكتفي بالجوانب السلبية.

الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي واستراتيجياته

الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي وإستراتيجياته

لاشك أن العاملين في ميدان التعلم يتوقون إلى تعليم يساهم في حلول عملية وفورية لكل ما يقابل الإنسان من مشكلات، فلا قيمة لنظام تعليمي تفشل مخرجاته في الإدراك السليم للأمور والقدرة على التفكير الواعي المبني على حسن الاختيار وتبني الإبداع وقوة الإرادة والدافعية الذاتية مما يجعلهم يواصلون ويستمرون.

ولاشك أن قضايا التعليم والتعلم المرتبطة بما نعايشه من مشكلات الآن تحتاج إلى وقفة لمراجعة كل ما تعلمناه من نظريات ومقدمات تربوية كان لها أثراً فاعلاً إيجابياً على حفز الإرادة ودفع الذات نحو التعلم والتميز.

ونحن نعلم أن ما يتلقاه الفرد من معلومات إنما يبقى أثره في الذاكرة بفعل عمليات البرمجة التي تتم داخل المخ عندما تتلقى الحواس خبرات من العالم الخارجي بمساعدة المربين في الأسرة والمعلمين في المدرسة والمحيط المجتمعي الذي يحيا فيه الفرد بكل قيمه ومعتقداته ومعاييره ومن خلال اللغة التي يسمعها الطفل في ذلك المحيط... بذلك كله تتشكل الصور داخل ذهن الفرد.

وتعتبر المواقف الإيجابية – التي يتعامل فيها الفرد – داعمة للتعلم الإيجابي وهي المواقف التي تثري مواقف التعلم بالبهجة والاستمتاع والتي تؤكد على الاهتمام بالعوامل الدافعية التي ترتبط بميول المتعلم وتنمي فيه

الحس الجمالي والإبداعي والرغبة في استمرار الأداء الجيد أملاً في تحقيق مستوى لائق في الحياة.

وهذا الموقف الإيجابي للتعلم يَشْتَرِط أن يكون لدى المتعلم قدرة على الشجاعة والجرأة والإقدام والمثابرة وقدر من تحمل المسئولية ليكون مشاركاً وصانعاً لكفاءته الشخصية والاجتماعية في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ولعل نظرية أدلر تؤيد في مبادئها بعض هذه الشروط الداعمة والذي يؤكد فيها على أن الفرد المتميز يستطيع أن يثبت ذاته ويسعى إلى تحقيق أهدافه في إطار تميزه وتفرده واهتمامه الاجتماعي، أي أن الذات الخلاقة المتميزة هي الفاعلة في التعليم الإيجابي.

كذلك تؤكد نظرية باندورا على فاعلية الذات ومؤداها أن الأفراد الإيجابيون هم أولئك القادرين على إتيان السلوك المقبول من الآخرين ويتمتعون بفاعلية ذات عالية، أما الذين يعانون من تدني قيمة الذات فهم أولئك الذين يعجزون عن الإتيان بالأداء الجيد والمقبول.

وتُكْتَسب فعالية الأداء وجودته من الإنجازات التي يحققها الأفراد والمتعلمون، والتي تحظى بإعجاب الآخرين وتحقق النفع والإفادة وعندما تمارس هذه الأداءات باستقلالية. كما تقاس بمدى استخدامهم لخبرات بديلة في مواقف الإخفاق والإحباط وبقدرتهم على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

وهنا يظهر السؤال كيف يمكن للتربويون تنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلمين؟ ونستطيع الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض إستراتيجيات تنمية الدافعية من خلال النماذج النفسية والتربوية والتي تؤكد على وضوح المهمة واستقلالية التلاميذ ووضع النماذج الموجهة نحو التعلم الإيجابي كنموذج ابن خلدون ونموذج المجال الحيوي.

أولاً : استراتيجيات تنمية الدافعية لدى المتعلمين :

يقصد بالدافعية الاضطلاع بمهمة الأداء والتحصيل لتحقيق الإنجاز (النجاح) ويراد بها أيضاً الاضطلاع بمهمة ما لتحقيق هدف منفصل عن المهمة ذاتها والشعور بالإنجاز النابع من الاستكمال الناجح لها. (كريمان بدير ونبيل حافظ ٢٠٠٦)

ويعتبر استخدام مكافآت التعلم مخفضة للاهتمام بالمهمة المحددة. لأنه حينما ننظر إلى المكافأة باعتبارها المحفزة على الإندماج في النشاط فإن المتعلم يقوم بهذا النشاط عندما تتاح المكافأة فقط، وعلى ذلك فهي تخفض الدافعية الذاتية والمكافأت الذاتية تعد مناسبة وفعالة بالنسبة للمهام ذات الجاذبية الشخصية.

والكثير من المهام المجردة تدخل ضمن هذا النطاق، أما المكافآت المقترنة بمستوى معين من الأداء والتي تقدم معلومات تتصل بمستوى التمكن تكون أقل ميلاً لخفض الاهتمام وفي الفصل الدراسي غالباً ما تكون المكافآت ضرورية كحوافز لحث الطلاب على الإندماج في مهام لديهم اهتمام مبدئي قليل بها. وبمجرد البدء بالمهمة يتعين محاولة نقل الانتباه إلى المكافآت الذاتية بجعل المهمة مثيرة للاهتمام والتحدي بيد أنها متاحة بحيث تتضح المهمة المطلوب اكتسابها.

ومن خلال استعراض النماذج التربوية والنفسية التالية نستطيع إستيضاح هذه العوامل في ضوء إستراتيجياتها على النحو التالي :

١- نموذج بروفى لتنمية الدافعية :

يتحدد نموذج بروفى Brophy, 1987 فيما يلي :

أ) **المهمة خارجية المنشأ Task- Exogenous** : وهي استراتيجية

تركز على الأداء Performance Strategies ويركز المعلم فيهـا علـى المكافآت التي تشجع التلاميذ علـى الأداء، وبـالرغم مـن فاعليـة هـذه الاستراتيجية لتنمية دافعية التلاميذ، إلا أنها قد تكون غير كافية لأنها تركـز على ارتباط المكافأة بالأداء لا ارتباط المكافأة باكتساب المعرفة والمهارة أو ببذل الجهد.

ب) **القيمة خارجية المنشأ** : وهي استراتيجية تركز على القيمة – Value Focused Strategies " فعندما يـستخدم المعلمـون هـذه الاسـتراتيجية يحاولون أن يوجهوا التلاميذ لقيمة الأنشطة الأكاديمية بأن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها من هذه الأنشطة تكون مفيدة خارج المدرسة وفيما بعد فـي حياتهم. بالإضافة إلى التركيز على التطبيق الإيجابي للتعلم بدلاً من استخدام التعليقات السلبية مثل: " تعلم هذه المهارة لا يفيدك" "ولا تسأل عن إفادتها لك" واستبدالها بعبارات إيجابية مثل: "انظر تستطيع أن تستخدم هـذه المعرفـة والمهارة في الوصول لأهدافك".

ج) **المهمة داخلية Task- endogenous** : وهي اسـتراتيجية تركـز على الأداء. وفيها يساعد المعلم التلاميذ على أن المعرفـة والمهـارة التـي يكتسبونها هي نتيجة لجهدهم، وأنهم قادرين بجهدهم على كسب هذه المعرفة وممارسة هذه المهارة. (ياسر العتيبي، ٢٠٠٤)

د) القيمة الداخلية وهي استراتيجية تركز على القيمة وفيها يركز المعلمون على كيفية استمتاع التلاميذ بعمليات العمل في المهمة : Ormrod, 1998 . (476)

ويؤكد نموذج بروفى على عاملين مهمين لتنمية الدافعية هما : وضـوح المهمة واستقلالية التلاميذ.

- وضوح المهمة :

إذا لم يتوافر لدى المتعلمين نموذج واضح للصورة التي يكون عليها نهاية العمل أو المهمة يكتمل فإن جهدهم لإتمام المهمة كثيراً ما لا يكسون فعـالاً. وقدم هنتز Huntez, 1982 للمعلمين إرشادات لكيفية جعل المهام والتوقعات التي تتعلق بالمهام واضحة عند التلاميذ. وتؤكد هذه الإرشادات على أن يُزوِّد المعلمين تلاميذهم بنماذج عن المهام المكتملة مثال ذلك قام معلم اللغة متبعـاً توجيهات هنتز بالطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالاً، وقدم لهم مثـالا لمقـال كامل يوضح جميع المحكات التي يجب مراعاتها.

ومن الواضح أنه ينبغي أن يدرك التلاميذ أن لديهم المعطيات الإيجابيـة والإمكانات الفعالة والوقت .. الخ التي تمكنهم من إتمـام المهمـة، وحقيقـة توضح النظريات المعاصرة أن المتعلمين يعزون عادة النجاح إلـى أسـباب أربعة هي : القدرة ، الجهد ، صعوبة العمل، والحظ، ويعد العنـصر الأول والثاني عنصران أساسيان في الدافعية، فالمتعلمون الذين يدركون أن لـديهم الإمكانيات الداخلية والمعطيات الإيجابية يكملون المهمة بنجـاح، ويعـزون نجاحهم إلى بذل الجهد كونه عنصر متغير يستطيع المتعلم التحكم فيه، وفـي ذلك يرون أنه لا يوجد مهمة أو عمل خارج نطاق تحكمهم، أما المتعلمـون الذي يعتقدون أنهم جيدون في بعض الأشياء، وليسوا بهذه الجودة في أشـياء أخرى يعزون نجاحهم إلى القدرة، وهي عنصر ثابت غير قابل للتعديل مـن وجهة نظرهم، ويدركون أنفسهم على أنهم عاجزين عن النجاح فـي بعـض المهام، وينبغي على المعلمين في حجرة الدراسة أن يعززوا باستمرار أهمية بذل الجهد، وأن ينموا إحساس التلاميذ بقدرتهم، ويقدم المعلمون أمثلة قويـة تبين أن بذل الجهد يعود عليهم بنتائج إيجابية في حياتهم، وفي حياة الآخرين (Dweck, 2000)، (ياسر العتبي، مرجع سابق) ومن ثم ينبغـي أن يتلقـى

التلاميذ من حين لأخر مكافآت ترتكز على بذل الجهد وليس على أساس الإتمام الناجح للمهام.

- **استقلالية التلاميذ :**

يرى ولفولك (Woolfolk, 1998: 414 – 415) أنه لا توجد دافعية داخلية بدون حق تقرير مصير الذات. ولكي يستطيع المعلم تدعيم الاستقلالية لدى التلاميذ، يجب الاهتمام بعاملين مهمين : ١- المعلومات ٢- التحكم عند تفاعل المعلم مع التلاميذ.

فخلال اليوم الدراسي تحدث العديد من الأشياء للتلاميذ، فقد يكونون فخورين، أو يتعرضون للنقد. وتفسر نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory كيف تؤثر هذه الأحداث على دافعية التلاميذ الداخلية من خلال تأثيرها على إحساسهم بالكفاءة وتقرير المصير. فطبقاً لهذه النظرية نجد أن أي حدث به مظهرين هما التحكم والمعلومات: فإذا استطاع التلميذ التحكم في الحدث، تزداد دافعيته الداخلية، وإذا كان الحدث يتضمن وسيلة ضغط على التلاميذ بأن يتصرفوا أو يشعروا بطريقة معينة بالعجز عندئذ يقل تحكم التلاميذ، وتتناقص دافعيتهم الداخلية. ومن ناحية أخرى نجد أن الحدث يمدنا بمعلومات عن زيادة شعور التلاميذ بالكفاءة والفاعلية، وبالتالي بناء ونمو القدرة على التحكم، ومن ثم نمو الدافعية الداخلية، فإذا كانت المعلومات تمد التلاميذ بشعور أقل بالكفاءة وأنهم أقل قدرة على التحكم فمن المحتمل أن تنخفض دافعيتهم. فمثلاً قد يكافئ المعلم التلميذ بقوله "برافو" أو "جيد" لأنك حصلت على درجات مرتفعة، لأنك في النهاية اتبعت تعليماتي بطريقة صحيحة. فهذه جملة تحتوي على تحكم مرتفع وتعطي الأمان للمعلم وتجدد شعور التلاميذ بتقرير المصير والإرادة، وتؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية.

وقد يثيب المعلم التلاميذ بقوله "كويس لك" لأنك فهمت استخدام المؤلف للاستعارة مما يؤدي إلى الفهم الكلي للنص، وبالتالي حصلت على الدرجة المرتفعة فهذه العبارة تمد التلاميذ بمعلومات عن نمو كفاءته وقدرته وزيادة دافعيته الداخلية. لكن إذا كانت المعلومات سلبية "أنت مازالت تنقصك إدراك مفهوم الاستعارة وتتأثر درجاتك بذلك، وبالتالي يعتبر ذلك إشارة cue للتلميذ على أنه تنقصه الكفاءة والتمكن وبالتالي تنخفض دافعيته الداخلية.

ولتحقيق الاستقلالية يجب أولاً : الاعتراف بوجهة نظر التلاميذ . مثال :

١- حاول أن تخبر التلاميذ بمؤشرات مرجعية لمقابلة ومواجهة مهام التعلم.

٢- حاول أن تحدد بدقة احتياجات ومشاعر التلاميذ.

ثانياً : تشجيع التلاميذ على الاختيار . مثال :

٣- أتح الفرص للتلاميذ لكي يختاروا مهام التعلم (الوقت وحل المشكلات).

٤- دعم مشاركة التلاميذ في مشروعات تعاونية مع زملائهم.

ثالثاً : حدد قواعد والتزامات منطقية . مثال :

٥- فسر الأسباب التي تستند عليها القواعد Rules التي يجب إتباعها.

٦- تعزيز القواعد والتزام التلاميذ بها وتوضيح أهميتها في التعلم وفي سلوك التلاميذ.

رابعاً : اعترف أن الانفعالات السلبية تعتبر ردود فعل شرعية . مثال :

٧- اصبر على ملل وسأم التلاميذ.

٨- اعترف أن بعض مواقف التعلم تتضمن إرهاق وأحياناً صعوبات.

خامساً : استخدم التغذية الراجعة الإيجابية . مثال :

٩- النظر إلى السلوك غير السوي كمشكلة يمكن حلها بدلاً من توجيه النقد.

١٠- تجنب لغة التحكم مثل يجب، من المفــروض، ينبغــي. (Woolfolk, 1998)

سادساً : التركيز على الارتباط بين الجهود السابقة والإنجــازات الحاليــة . مثل :

١١- علمهم ودربهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهــذه الأهداف، ويقيمون جهودهم على أساس تحقيق أهدافهم.

١٢- دربهم على المواجهة المباشرة لسلوكيات تجنب الفشل.

سابعاً: وضع أهداف ونماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك . مثل:

١٣- قدم أمثلة عن كيفية تطوير قدراتهم في مجالات معينة.

١٤- اعرض قصص لتلاميذ استطاعوا التغلب علــى عــوائقهم الجــسمية والعقلية والمادية.

١٥- لا تمنح الفرصة للتلاميــذ لخلــق الأعــذار Excuse عنــد الفــشل (Woolfolk, 1998).

١٦- قدم أمثلة للمتميزين.

٢- نموذج ابن خلدون (*):

يعرض ابن خلدون فكره لتنمية الدافعية للتعلم والذي يبني على الأســس التالية :

١- التدرج : يقول ابن خلدون (تلقين العلوم تدريجياً وقليلاً قليلاً ثــم شــيئاً فشيئاً) وأسلوب التدرج لديه يقوم على ثلاثة مراحل هي :

أ- البدء بالأساسيات (يلقى عليه مسائل من كل باب هي أصــول ذلــك الباب).

(*) مقدمة ابن خلدون (٢٠٠٦) دار الفضيلة للنشر – القاهرة.

ب- الاهتمام بالإجمال بالتفاصيل (يقرب في شرحها على سبيل الإجمال)
ج- مرحلة التعمق وتناول القضايا الصعبة (فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا واضحه)

ويؤكد ابن خلدون على ضرورة أن يكون هناك ملخصاً لكل موضـــوع يعتبر شاملاً لأساسيات هذا الموضوع ثم يأتي الشرح على سبيل الإجمال وتراع الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يستطيعون اســتيعاب وتقبــل العلوم حتى آخرها وعندما يتمكن المتعلم من هذا الموضوع (العلم) يبــدأ بتعلم التفصيل.

٢- تقديم الإجمال على التفصيل أي المعرفة الكلية تمكن من التعرف علـــى ميوله واستعداده لتقبل هذا النوع من العلوم ومن ثم نستطيع أن نقدم لـــه معلومات أكثر تفصيلاً في هذا العلم (يرفعه في التلقين) وعندما يستطيع الوقوف على وجهات النظر ويبدي الرأي حول اختلافها فيقوى استعداده وتنضج خبرته وعندئذ يستطيع أن يخوض في الأمور الصعبة لهذا العلم حتى يصل إلى أقصى مستوياته.

وقد يحدث التمكن من العلم لدى بعض المتعلمين في أقل المراحل عـــن المتعلمين الأخرين وفقاً لقدراتهم واستعدادهم.

وكان المتعلمين في عهده يواجهون في بداية التعلم بالأمور الصعبة حتى يوجه المتعلم كل عقله وفكره لحل هذه الأمور وبذلك يسهل عليـــه فهـــم الصعاب وبذل كل الجهد في سبيل ذلك.

٣- التقريب : للتيسير على المتعلمين تستخدم نماذج أخرى تؤكد التكرار ثم الانتقال من التقريب إلى الاستيعاب بوسائل مختلفة والتـــي تأخـــذ فـــي عصرنا الحالي مسمى الوسائط المتعددة ومن ثم استخدام الأمثلة الحسية والتتابع.

٤- التخصص : الاكتفاء بكتاب واحد لا يُعَرِّض المتعلم للإجهاد والتعب مع عدم وجود فجوات زمنية (الأجازات المتتالية) لأنها تؤدي إلى النسيان، لأن التعلم سلوك وإذا توقف السلوك توقف التحصيل. وهو في ذلك يحرص على التيسير على المتعلمين حتى لا يتشتت ذهنهم.

٥- التتابع : لا ينتقل المتعلم إلى دراسة العلم التالي إلا بعد التمكن من دراسة العلم الأول لأن المتعلم إذا حصل على قدرة ما تأهب إلى استيعاب العلم التالي : لأن عرض عدة موضوعات مختلفة في أن واحد يصيب المتعلم بالإرهاق يختلط عليه الأمر وربما يؤدي إلى عزوفه عن التعليم (إذا اختلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكِلال وانطمس فكره ويأس من التحصيل).

وينبغي على المعلم عدم الإطالة في تعليم المادة العلمية بكثرة الحصص (حلقات التعليم) لأنه يشتت انتباهه وقد ينسى ويصعب عليه الإلمام بالمادة.

فالترابط بين الموضوعات يُقلل التشتت وييسر التعليم، ذلك لأن أوائل العلم وأواخره إذا التقت عند الفكرة كانت مجانبة للنسيان وأصبحت أكثر حصولاً (إذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة).

وابن خلدون متحمس لفكرة التخصص والاكتفاء بعلم واحد في تعبيره عن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم والسبب في ذلك أن هذا المبدأ يؤدي إلى التركيز العقلي وعدم التشتت الذهني (وإذا تفرغ لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله).

ويؤكد ابن خلدون على اكتساب اللغة كهدف أساسي من التعليم لأنها تمنح القدرة على التعبير ويشير إلى أن العلماء الأعاجمة قد فسدت طبيعتهم اللغوية لذلك فهم مقيدي الفكر (فربط ذلك على أذهانهم) فالطلاقة

اللغوية تيسر التعليم وتثري الفكر.

وهو يؤيد أن الفكر ينظم السلوك ويحقق المعرفة

ويشير إلى أن عملية التفكير لابد أن تكون متحررة من الجدل اللفظي ويجب إطلاق العنان للفكر والتعبير عنه بصيغ منطقية، فعملية التفكير هي سر تطوير الإنسان. وينفي ابن خلدون الطرق الصناعية لتنمية التفكير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وميزه بالتفكير عن كافة مخلوقاته.

ويجب صدق الإحساس بقيمة التعلم يعزى الفشل في التعلم لسوء طرق التعليم وليس لسوء العلم.

ويوصي ابن خلدون بقراءة القرآن ورواية الأشعار وقصص البطولات العربية لغرس النموذج والقدوة لدى المتعلمين ويؤكد على وجوب تحقيق الانضباط لدى المتعلمين وألا يستخدم المعلمون المزاح كل الأوقات.

ويسوق "ابن خلدون" العالم التربوي العربي أمثلة على أن ممارسة الشدة للمتعلمين يترتب عليها الإحساس بالظلم والقهر.

ويؤكد على أن الخبرات الأولى في التربية والتعليم لابد أن يكون قوامها الرحمة، لأن الشدة تؤدي إلى ضعف ملكات المتعلمين الإبداعية فتؤدي بهم إلى العجز عن التفوق في أي مجال كما يوضح أن الرحمة لا تعني انتفاء العقوبة، عند الخطأ فهو يرسم منهجاً علمياً دقيقاً للتربية والتعلم ويوضح إبن خلدون في فصل "أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم".

طابع التربية العربية والتي فيها يشرح التأثيرات النفسية السلبية التي تنجم عن استخدام العقاب القاسي بالحصول على نتيجة أسوأ من المتعلمين ونجد ذلك في (من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين ... أصابه القهر).

أي أن ما يصيبهم من جراء ذلك هو إحساسهم بالذل وضيق النفس

والمعاناة من الحزن الشديد.

وابن خلدون يستقصي أثر القسوة في ثلاثة جوانب هي :

أ- الجانب العقلي المعرفي : يصيب المتعلمين بالبلادة والإحجام عن التفكير.

ب- الجانب الوجداني : الميل إلى الأمور التافهة والنفاق والخداع خشية من العقاب.

ج- الإرادة : يصيبها الجمود والتوقف.

وهذه الآثار السلبية بلاشك تصيب حياة المتعلمين بالإضطراب والتدهور وتضعف لديهم المعايير الإنسانية وبالتالي يفقد الشجاعة وتتقهر إنسانيتهم ولم يعد لديهم طموح يسعون لتحقيقه ويصبح عالة على غيرهم وإذا كان المتعلمين هم قادة أممهم في المستقبل، فيلقى على عاتق الأمم ما يلاقونه.

وهكذا يصف لنا إبن خلدون ما يحدث من آثار نفسية وخُلقية بقوله (ميالاً إلى الغش والنفاق) يحرص على الإخفاء والخداع وهذه الصفات تعتبر بداية للأخطار التي تواجه سلوك المتعلمين إضافة إلى ضعف الإرادة وعدم القدرة على تحمل المسئوليات في مواقف المواجهة سواء في الأمور العادية أو المواقف الصعبة.

٣- نموذج المجال الحيوي لليفين :

تعرض رمزية الغريب (١٩٩٠) تَوَجُه نظرية المجال ودورها في عملية التعلم من خلال منظور الواقع والمنظور الزمني ومن خلالهما تتضح الطبيعة السيكولوجية للطفل المتعلم أو علاقته بالوسط المحيط .

إن المجال الحيوي يتفق إلى درجة كبيرة مع العالم الحقيقي الواقعي الذي يحتك به الفرد. فإذا قل هذا الاتفاق وبعد المجال الحيوي عن الواقع، بعد

الفرد عنه وانغمس في عالم خيالي غير واقعي وقل تكيفه للوسط المحيط به، ويرى ليفين Lewin أن المجال الحيوي ينمو من خلال منظورين هما :

(أ) الواقع لا واقع (ب) المنظور الزمني

أ- المجال الحيوي ومنظور الواقع لا واقع :

ينمو المجال الحيوي للطفل فيما يتعلق بالبعد الواقعي اللاواقعي كلما تقدم به العمر، ففي سنى حياته الأولى لا يفرق بين أمانيه ورغباته وبين ظروف حياته الواقعية، وذلك لأنه يكون قليل الخبرة بالحياة وبالعالم المحيط به، فمجاله الحيوي قليل التعقيد "قليل المناطق" وما وجد منها به يصعب تمييزه بعضه عن البعض الآخر، فمثلاً لا توجد مناطق خاصة بماضي الطفل ولا بمستقبله، ويتحكم الحاضر القريب في سلوك الطفل. ويبدأ الطفل في الأسابيع الأولى بعد الولادة في اكتساب خبرات خاصة بالرضاعة وبعض الإحساسات البصرية والسمعية، كما يبدأ في معرفة أمه وتمييزها عن غيرها الخ. وهكذا يأخذ مجاله الحيوي في التفاضل تدريجياً ويأخذ في فهم عالم الواقع المحيط به بالقدر الذي يسمح له به نموه العقلي كما يأخذ في إخضاع دوافعه ونزواته إلى هذا الواقع، فيعرف مثلاً أن أمه ليست جزءاً منه وأن لها إرادة وأن طلباته كلها لا تجاب وهذا ما يضايقه ويثقل عليه وقد يلجأ إلى الخيال كمخرج له من مضايقات الواقع الثقيل.

ويتوقف سلوك الفرد أو الطفل في المواقف التعليمية وغيرها على ما في متناول يده من خبرات وما يربطها من علاقات، وبعبارة أخرى على نوع المناطق المتجاورة ومدى اتصالها وعلى درجة ترابط حدودها وميلها للتغير. وتعتبر منطقة اللاواقع من أكثر المناطق غير المحددة ولذلك فهي غير ثابتة كثيرة التغيير والتبديل ولا عجب أن تتغير آمال الفرد ورغباته وأحلامه بتغير حالته وصحته النفسية .

ولما كانت هذه المنطقة قريبة من الطبقات العميقة للنفس البشرية فإنها على جانب كبير من الأهمية في سيكولوجية التخيل والعلاج النفسي، ولذا يُستَخدَم اللعب في عيادات الإرشاد كنوع من العلاج النفسي لبعض الصعوبات وكوسيلة للكشف عن خبايا النفس لاتصاله بمستوى اللاواقع.

ولما كان مستوى اللاواقع يعالج ما لم يستطع الطفل تحقيقه في الواقع نجد أن المستوى الواقعي يحقق الحاضر، لذا كان الخلاف بين العالمين ضرورياً ومهما جداً في تحديد قدرة الطفل على الأداء والإنتاج، وفي الحكم عليه وعلى سلوكه في مختلف المواقف التعليمية، فالطفل الذي كثيراً ما يلجأ إلى الخيال وإلى عالم اللاواقع أقل كثيراً في إنتاجه من طفل لا يتطرف في ذلك. كما أنه أقل قدرة على الاستعانة بخبراته السابقة للتصرف في موقف ما، أو بعبارة أخرى يصبح اتصاله بأية منطقة من مناطق المجال الحيوي غير سهل، ولذلك فهو لا يستطيع عادة أن يعلل أسباب سلوكه.

وهناك مناطق ليست في متناول يد الطفل (خبرات مكبوتة نتيجة أساليب الضبط الخارجي الخ) ومع ذلك فهي دائمة التأثير على سلوكه دون أن يشعر، وهنا يقترب ليفين Lewin من المحللين النفسانيين في قولهم إن هناك مناطق لا يستطيع الطفل الوصول إليها (مثلاً اللاشعور) وفي هذه المناطق توجد خبرات الفرد المؤلمة والمكبوتة الخ. ولها خاصية ديناميكية تؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكه في مستقبل حياته، مثل الجندي الذي يظهر من الشجاعة الشئ الكثير ويخاف ويرتجف من الأماكن المظلمة، وهذا رد فعل لبعض تجارب مرت به في طفولته نسيت ولم يعد يذكر منها شيئاً، ولا يستطيع التوصل إليها إلا بالتحليل النفسي.

هناك فرق بين نمو الطفل العادي ونمو الطفل غير العادي. فمناطق المجال الحيوي للأولى غير مقفلة بالنسبة للطفل ويمكنه الاستعانة بمعظم ما

يؤيد من خبرات، بينما يعجز الطفل الذي عنده نوع من عدم الإتزان الانفعالي عن الوصول إلى محتويات كثيرة من مناطق مجاله الحيـوي؛ وكثيـراً مـا تطغي هذه المناطق المقفلة على المناطق الأخرى وتصبح كبيرة الأثر علـى سلوكه وتصرفاته فتبدو غير متوافقة مع عالم الواقع الذي يعيش فيه.

وقد تختل الحدود الفاصلة فيتغير مجال الفرد الحيوي كوحدة فـي اتجـاه مخالف أو مضاد لاتجاه النمو فيعود الطفل مثلاً إلى عادات تركها منذ زمـن بعيد وتسمى هذه الظاهرة بالنكوص Regression وقد يتناول هذا النكوص القدرة على تقدير العلاقات الزمنية، أو يتناول قدرة الطفل على تنظيم الحياة العقلية .. الخ. وقد يكون التقهقر أو النكوص مؤقتاً وقد يكون دائماً والأسباب المؤدية إليه كثيرة منها :

(أ) المرض.

(ب) كبت الرغبات وعدم تحقيقها.

(ج) الشعور بعدم الأمان لأي سبب من الأسباب.

(د) التوتر الانفعالي الخ.

ومن أمثلة النكوص المؤقت بكاء طالب وعويله وربما ضرب رأسه حين يتبين رسوبه في امتحان كان حريصاً على النجاح فيه.

أما النكوص الدائم (نسبياً) فهو نوع من الاضطراب النفسي، وهو أخطـر من المؤقت الذي يزول بزوال السبب. وتزداد حالة الفرد سوءاً بزيادة ضغط الماضي ذي التجارب القاسية التي مرت به.

المجال الحيوي المنظور الزمني :

سبق أن ذكرنا أن للمجال الحيوي بعداً آخر غير بعد الواقع هو المنظـور الزمني "Time perspective" ويقصد به إدراك الفرد ووجهة نظره فيمـا

يتعلق بمستقبله وماضيه السيكولوجي. وينمو إدراك الفرد للعلاقات الزمنية تدريجياً باضطراد نموه. فمجال الإدراك الزمني للطفل ضيق ويشمل المستقبل القريب والماضي القريب. ولذلك يكون سلوكه بسيطاً. كذلك لا يستطيع الصغير أن يفرق بين رغباته والحقائق الواقعية وبين آماله والحوادث المتوقعة، ولكن نمو إدراكه للعلاقات الزمنية ونموه العقلي التدريبي يساعدانه على هذه التفرقة. ويؤثر فيه هذه العوامل :

١- عامل النضج :

إن للنضج أثراً ملحوظاً على نمو المجال الحيوي للفرد ومدى تعلمه فالمجال الحيوي للرضيع بسيط قليل التعقيد لأنه قليل الخبرات، ويأخذ في التفاضل والتكامل كلما تقدم به العمر فتكثر مناطقه وتتعقد لكثرة ما اكتسب من خبرات وبذا يصبح الطفل تدريجياً أقدر على استخدام الخبرة السابقة في المواقف الجديدة.

٢- عامل القدرة العقلية :

يرتبط نمو القدرة العقلية بعامل النضج السابق، إذا كلما كان أكثر نضجاً ازدادت قدرته العقلية واتسع نطاق التجارب التي يستطيع القيام بها والخبرات التي يفيد منها، لذلك كان هناك فرق ظاهر بين اتساع خبرات الشخص العادي أو العبقري، وبين اتساع خبرات ضعيف العقل، والمجال الحيوي للأول معقد كثير المناطق وللثاني قليل التعقيد لا يختلف كثيراً عن مجال صغار الأطفال قليلي الخبرة.

٣- البيئة :

البيئة المحيطة بالطفل ومدى عنايتها بالمثيرات التي تساعد على نمو شخصيته وتفتح قدرته العقلية، وتمكنه من اكتساب خبرات متعددة النواحي.

ليس من شك في أن المجال الحيوي لفلاح مصري يختلف عنه عند ساكن مدينة كالقاهرة، ففي الريف حيث المجتمع بسيط تكون خبرات الفرد من عالم الأشخاص والأشياء محدودة بعكس الحالة في المدن حيث المدنية المعقدة والتراث الثقافي الكبير ومنبهات الوسط الغنية. على الرغم من الطفرات التي أحدثتها ثورة الفضائيات والتقدم الإعلامي.

تلك خلاصة عن آراء ليفين Lewin وأتباعه في المجال الحيوي والقوى التي تكونه، منه نرى أنه يضم كل تجارب الفرد وقدراته واحتكاكه مع الوسط الذي يعيش فيه ودراسة هذا المجال دراسة مستفيضة على جانب كبير من الأهمية لمعرفة مسببات السلوك ودوافعه، لذلك كان على الأخصائي النفسي وعلى المعلم دراسة المجال الحيوي للطفل وما به من قوى ومؤثرات حتى يحسن فهمه وتعليل سلوكه ومساعدته في اكتساب الخبرات المرغوب فيها فضلاً عن مساعدته في التخلص من صعوباته، وليس هناك مغالاة في تشجيع المعلم على هذه الدراسة فكاتب القصة لابد له أن يعرض لنا بطل قصته في مواقف الحياة المختلفة، فنراه مع أهل بيته وأصدقائه وجيرانه، كما يرينا ناحية من مبادئه ومعتقداته. وبدون ذلك لا نستطيع أن نتصور أشخاص الرواية أحياء نعيش معهم في القصة.

مما سبق يمكن الاستفادة من نظرية ليفين في ضوء ما يلي :

١- دراسة كل طفل على حدة لأنه قلما بل يندر أن يتفق طفلان في سلوكهما ولو بدا هذا السلوك متشابها

٢- أن يكون الدرس موضوعياً في أحكامه فعليه أن يفرق بين الموقف كما يراه هو أو أي بالغ آخر، وبين الموقف الحقيقي الذي يراه الطفل. فالموضوعية في علم النفس هي الأمانة في فهم الموقف بالنسبة للطفل

ومجاله الحيوي، لأن سلوكه في أي موقف يتوقف على حالتــه النفــسية وعلى نضوجه العقلي والاجتماعي وعلى أمانيه وآماله إلى غير ذلــك. ولهذا من الخطأ الالتجاء إلى القوانين العامــة المــستمدة مــن دراســة الجماعات ثم نحاول تطبيقها على الأفراد.

٣- وجوب التعمق في تحليل شخصية المتعلمين وعدم الاقتصار على دراسة المظاهر الخارجية للسلوك، بل يجب دراسة الأثــر الــديناميكي للطفــل ورغباته وما مر به من تجارب من نجاح وفشل وإحباط .. الخ. فــضلاً عن دراسة الجو العام الذي يتم فيه السلوك وهل يشوبه التوتر والانفعال أم يتصف بالتحرر واختفاء القيود.

٤- العناية بأهمية الظروف والقوى المختلفة التي تؤثر على الموقف وقــت حدوث السلوك، إذ أن ظروف الموقف الحاضر أهم بكثير مــن الخبــرة السابقة لأن الموقف الحاضر يحدد مدى استفادة الفرد من تلك الخبرة.

٥- إن على المعلم أن يبدأ بدراسة الموقف ككل أو كوحدة ثم يخــضع تلــك الوحدة للتحليل، ولذلك كنا نحذره من أن يبدأ بانتقاء عامل أو أكثر مــن الموقف وتوجيه العناية له دون بقية العوامــل، لأن الــذي يهمنــا هــو خصائص الموقف كله لا الخصائص النوعية لذلك العامل.

٦- حصر النتائج احصائياً حتى نكون في مأمن من الخطأ الذي يقع فيه عادة من يعتمد على المعلومات الوصفية وحدها.

الخبرات المكتسبة من التعلم :

في ضوء نظرية المجال :

١- اكتساب الخبرات المعرفية التي تؤدي إلى تغيير في التركيب المعرفــي للمجال.

٢- اكتساب الميول والاتجاهات وهذه تؤدي إلا تبديل وتغيير في الدوافع والحاجات وفق مقتضيات المجتمع.

٣- اكتساب مميزات الجماعة الحضارية ومثلهم ومبادئهم وهذه تؤدي إلى تغيير في التبعية للجماعة.

التعلم كتغيير في التركيب المعرفي للمجال أي اكتساب الخبرات المعرفية إذ كلما تقدم الفرد في التعلم زاد اكتسابه للمعرفة وذلك يؤدي إلى تغيير مستمر في التركيب المعرفي للمجال الحيوي ويحدث هذا التغيير أما في اتجاه تفاضلي أو اتجاه تكاملي فيأخذ في التباين والتعقيد.

تفسير الجشتالت لنموذج ليفين :

يرجع الجشتالتيون والمجاليون التنظيم المغير في تركيب المجال الحيوي إلى "الأثر الديناميكي" لقوى خاصة بالموقف توجه هذا التنظيم في اتجاه الحل المطلوب أطلق عليها اسم الكليات الموجهة direct entities .

وهي نوعان :

(أ) القوى الناتجة من طبيعة تركيب الموقف التعليمي وتنظيم ما به من علاقات.

(ب) القوى الدافعة عند الفرد مثل الدوافع والحاجات والميول والاتجاهات إلخ، ويلاحظ أن النوع الأول من القوى التي تؤدي إلى تغير في التركيب المعرفي تشابه إن لم تكن مطابقة تماماً للقوى التي تنظم وتتحكم في مجال الإدراك، وقد سبق أن أشرنا في دراستنا لتفسير الجشتالتين لعملية التعلم، إلى مبادئ تكوين الإدراك هذه ومدى انطباقها على ما يحدث من تنظيم في قوى علاقات ومواقف التعلم، ولذا لا نجد داعياً لإعادة تكرارها هنا مرة أخرى. ويكفينا أن نقول إن كل مجال

يحتوي على قوى وعناصر مختلفة، يتفاعل بعضها مع البعض الآخر وينشأ من هذا التفاعل تغيير في علاقات القوى بالنسبة لبعض، فيختل توازنها ويعاد تنظيمها حتى تتزن مكونة تنظيماً آخر ضرورياً لتحديد الاتجاه السيكولوجي، أو بعبارة أخرى لبروز الصيغة أو الصورة الموجهة للحل الصحيح في المقدمة بينما تبقى باقي القوى الأخرى في المؤخرة فتعمل كظهير للموقف كله، هذا ويساعد على هذا التنظيم عوامل مختلفة مثل التشابه، والتقارب سواء كان زمنياً أم مكانياً، ثم الثبات والاستمرار والخبرة السابقة، إذ لا تعتمد عملية التنظيم اعتماداً كلياً على حالة الفرد الحاضرة فقط وإنما تتأثر بماضيه وبما يعتلج في صدره من أمان ورغبات لم يحققها في الماضي ، كما أن سعادته الحالية تتأثر كثيراً بنظرته إلى المستقبل وما يريد أن يحققه من آمال. وهذا ما يسميه ليفين Lewin "بالمنظور الزمني" Thime perspective وتتطور هذه البصيرة الزمنية أثناء عملية النمو، ففي سني الطفل الأولى نجده يعيش في الحاضر القريب، وإدراكه للماضي أو المستقبل لا يتعدى الماضي القريب جداً أو المستقبل القريب لدرجة أنه كثيراً ما يخلط بينه وبين الحاضر، ولهذا الخلط أثر كبير على اكتساب الطفل لخبرته المعرفية والتعليمية.

عاملا المعنى والتكرار :

لا يمكن أن يحدث تعلم أو تغيير في التركيب المعرفي للمجال الحيوي دون أن تكون الخبرات المتعلمة ذات معنى في نفس الطفل، ودون أن يشعر بقيمتها له، وعامل المعنى هذا عامل نسبي ويتدرج من أبسط درجة ممكنة إلى أعقد مشكلات العالم وأكثرها صعوبة، قد تكون الخبرات المتعلمة تافهة في معناها وقد تكون مشوهة أو قبيحة، ولكنها تحمل نوعاً من المعاني

حركت الفرد إلى الإتيان بنوع ما من السلوك، ومجرد ملاحظته لها وتحركه إلى العمل ولو كان تافهاً معناه أنه وجد بها بعض المعنى. وينكر المجاليون حدوث أي نوع من التعلم دون تدخل عامل المعنى هذا ويقولون إن تعلم أي شئ يستدعي إدراك معنى ما ولم يستثنوا من ذلك ما استخدم في تجارب التعلم من مقاطع أو أشكالاً لا معنى لها nonsense syllables بحجة أن مجرد تمييز المختبر لها على أنها مقاطع لا معنى لها أعطاها نوعاً من المعاني جعلته يتخذ منها موقفاً خاصاً. وتفاهة هذا المعنى كان سبباً في صعوبة حفظها أو تعذر الحفظ أحياناً. فالحظ الآلي – آفة المدرسة التقليدية – يحدد أحد طرفي منحنى المعنى "Meaning curve" بينما تحدد الخبر ذات المعنى الطرف الثاني، ولذلك كان النوع الأول من التعلم تافهاً قليل القيمة التربوية والثاني عظيمها.

وينصح المجاليون المعلم بالاهتمام بأن يكون للموقف التعليمي كله قيمة وظيفية بالنسبة للطفل، إذ أن عامل المعنى يجب أن يكون خاصية من خصائص المجال كله أو الموقف كله، حتى يتضمن استجابة تلاميذه له استجابة موفقة، إذ لا يكفي أن يدركوا عنصراً أو أكثر دون إدراك الجو الذي يسود الموقف له ودون فهم العلاقات الهامة بين دقائق تلك العناصر التي تربط الخبرات المدرسية بعضها ببعض من جهة، وبالحياة العلمية التي تهم المتعلم من جهة أخرى. فمثلاً يخفق مدرس الجبر في تقديم هذا العلم كنوع من التفكير الرياضي الكمي الرمزي إذا اقتصر في إعداد الموقف التعليمي في حصة الجبر على توضيح قواعد هذا العلم العامة وما يستند عليه من رموز ومعادلات وإهمال علاقته بالحساب وباقي فروع الرياضة الأخرى، وعلاقته بمشكلات الحياة.

من ذلك نرى أن التعلم في نظر المجاليين لا يحدث دائماً في لمحة من لمحات البصيرة دون تدريب وتمرين؛ فقد يلجأ المتعلم إلى المحاولة وفرض الفروض ثم محاولة التحقيق من صحتها وكثيراً ما يكتشف خطأ الفرض فيستبعده ويفترض غيره ويستفيد من سابق خبرته، ولكن هذا التمرين ليس لب عملية التعلم بل أحد الأدوات الموصلة، فقد يتمرن الفرد ويخطئ ويعيد التمرين إلى ما شاء الله إذا لم يتضح له المعنى ويحدث الاستبصار.

وتختلف المحاولة والتمرين هنا عما نراه من محاولة وخطأ نظر معظم أنصار مدرسة الارتباط إذ أنها ليست محاولات عشوائية عمياء وإنما هي فروض علمية Scientific hypothesis يتناولها الفرد بطريقة عقلية علمية بعيدة كل البعد عن الطرق العشوائية أو عن طرق المحاولة والخطأ التي ليست لها خطة معينة، وفيها يبدو التفكير وإعمال العقل ليس فقط في محاولة تحقيق الفروض وإنما في اختيار الفروض المناسبة للموقف أي أن فهم المتعلم لمعنى الموقف هو أهم العوامل التي توجهه نحو اختيار الفرض.

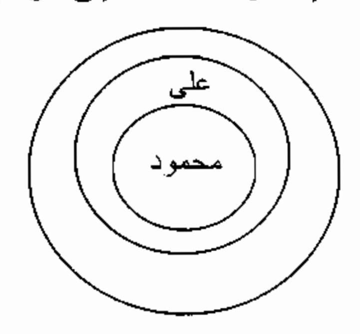
وقد يبدو الاستبصار على درجات من الكمال والدقة فهو في أرقى صورة نوع من "بعد النظر" "hindsight" ولكنه غالباً ما يكون في صورة "ما قبل النظر" "foresight" فهو يتلو فترة من الاستكشاف اليدوي أو العقلي ومن المهم أن نلاحظ أن هناك بعض التنظيم في قوى الموقف وعلاقاته حتى الاستبصار، ولتوضيح ذلك علينا أن ندعو القارئ لتحليل مشكلة من مشكلات الهندسة التي تعطى لتلاميذ الثانوي وهي أوجد مساحة المربع المرسوم خارج الدائرة إذا علمت أن الدائرة نصف قطرها

قد يتعثر الكثيرون في إيجاد الحل الصحيح لهذه المشكلة وذلك لأنهم لم يكونوا "عادة" رؤية الأشكال أو تصورها في علاقات متعددة. فكثيراً ما يكون

من الضروري أن يعاد تنظيم الصورة التي عليها المشكلة والموقف قبل وجود الحل الصحيح .

فما دام الفرد قد لجأ إلى تصور نصف القطر على أنه نصف قطر فقط وفي الواضح (م١) فإنه لن يتوصل إلى الحل الصحيح، ولكنه إذا أمكنه أن يتصور نصف قطر الدائرة في أوضاع أخرى مثل الوضعين م ب أو م جـ فإنه يحل المشكلة لأن الاستبصار الرئيسي قد تم.

ومعنى ذلك أن التفكير يعتمد على نوع من التنظيم تلعب فيه عملية الإدراك دوراً هاماً. فالقدر على تصور نصف القطر م١، متحركاً في الاتجاه الرأسي م ب أو الأفقي م جـ هو أ ب عملية التفكير الناجحة في هذه المشكلة، ولذلك يرى الجشتاليون والمجاليون أن التفكير والإدراك مشتركان في بعض قوانينهما الأساسية الخاصة بالتنظيم، فكلاهما يعكس حقائق العالم الخارجي، ويزيد التفكير خطوة هي بعده نوعاً من العالم المادي الطبيعي، ومما يوضح علاقة الإدراك بالتفسير أننا في بعض الأحيان يمكننا أن نحل مشكلة عقلية بسيطة إذا أرجعناها إلى عملية الإدراك، فإذا سألنا مثلاً إذا كان محمود أكبر من على، وحسن أصغر من على فأيهما أكبر حسن أم محمود، فإن هذه المشكلة العقلية قد تحل بمجرد إدراكنا للعلاقات بين محمود وعلى وحسن وقد تحل بالإدراك إذا حولنا المشكلة إلى الرسم الآتي مثلاً :



ويتبع تجربة الاستبصارفي العادة شعور بصحة الإدراك وذاك رغم أن هذا الإدراك قد يكون خاطئاً في بعض الأحيان، ويعلل المجاليون ذلك بأن الخطأ في الاستبصار جائز وهو لا يخلو من تنظيم لقوى المجال تنظيماً ظن الفرد أنه صالح لمقابلة الموقف، ولكنه كثيراً ما يكون سببه اختفاء بعض قوى المجال الأمر الذي أدى إلى حدوث نوع من الخداع في التنظيم فهو يشبه خداع البصر في الإدراك الحسي، أو ما يسمى "بخداع الجو العام" Atmosphere Effect أو "Halo Effect" ولذلك ينصح المجاليون بضرورة العناية بوضع الأفكار والنظريات العقلية موضع التجربة الفعلية فهي أهم دليل على صلاحية الفكرة وصحتها. فعالم الفكر مكمل لعالم العمل والنظريات الصالحة هي التي تسمح بتطبيقها، لأن عالم الأفكار والمعاني غير غريب عن عالم التنفيذ ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ولهذا الاتجاه أهمية خاصة في التربية الحديثة التي تنادي بضرورة العناية بالنواحي العلمية في التعلم عن طريق العمل فهي أضمن سبيل إلى التربية السليمة.

الفصل الثالث

التعلم السلبي

الفصل الثالث
التعلم السلبي

يناقش هذا الفصل مناخ التعلم السلبي وأساليب المعلمين المرتبطة ببيئة التعلم السلبي والعوامل التي تساهم في خلق مخرجات سلبية ووسائل النظام في الصف المدرسي ونظريات العقاب المدرسية وتأثير سوء المعاملة على الأبناء ودورها في تكوين مخرجات سلبية.

أولاً : مناخ التعلم السلبي :-

إن احترام المدرس وطاعته مرتبط بالثقافة العامة لمجتمع التعليم والتعلم حيث يأتي الطفل إلي المدرسة وقد درج على كظم مشاعره نتيجة لأوامر والديه بعدم التعبير بالصراخ والبكاء وعدم إظهار ما به من أذي أو خوف وألا يكشف غضبه إذا غضب وألا يبدي اعتراضه إذا لم يوافق على المفاهيم والعادات وإنه يأتي إلي المدرسة حيث يجد معلمه رابط الجأش كأن من المفروض أن يظل جامد الحس ومن المحتمل أن المعلمين يظنون أنهم سوف يتعرضون لسخرية بعض التلاميذ لو أفصحوا عن مشاعرهم قليلاً حتى في المواقف الدراسية التي تتسم بفترة من جيشان أعمق المشاعر الإنسانية ، في دروس الأدب مثلاً حيث يحيط ببعض هذه الكتابات أثناء تدريسها جو من الود تفيض فيه مشاعر الحياة ورقتها وتكون فرصة المعلمون ليثيرون أعمق معاني الرحمة وكثير من الأهداف الوجدانية وتعميق القيم ، ولكننا نجد المعلم ينزع إلي كبت مشاعره والقفز سريعاً فوق المشاعر إلي المجردات كأنه يخشى أن تقل طاعة التلاميذ له إذا استرسل في التعبير عن مشاعره الحقيقية

أنه بذلك يسهم في عزلة الطفل ووحشته وكأنه يقول للطفل بطريقة الانفعالات الأليمة والتي غالباً ما تتواري تحت وطأة الكظم . فعلي مستوى التعليم الأساسي يشعر ملايين التلاميذ بالإخفاق والتهكم والسخرية وبالألم الممزوج بالنبذ لأرائهم ومشاعرهم ومواهبهم ومشاعره ومواهبه . وكنتيجة لهذا المناخ يوجد ألاف التلاميذ يقفون كل يوم تحت وطأة الغضب العاجز والاحتجاج الصامت الذي لا صدي له سوي السخط الذي لا طاقة لهم وحول به إن مثل هذه العلاقات الدالة على الإستياء للطفل في المرحلة المبكرة كافية لإحباطه وكفه ، ولكننا نحن المعلمون نحبس دموع الطفل في ما فيها ونجعله يبتلع معها غضبه وسخطه وكرامته ولا يسلم بعض الأطفال من أباء متسلطين في بيوت عنيدة وتقر سياسة المدرس كظم الانفعال فيتحول إلي ألة للحفظ والاستظهار تنطفي معها طاقاته الابتكارية وثمة إجراء آخر يمارسه المعلم حينما ينكر على الطفل أنه قيمة في حد ذاته ويضعه بعيداً معزولاً عن المعلم كما لو لم يكن بينه وبين الطفل نسب أنساني عندما يحكم عليه طبقاً لمعيار أنه صغير ولا يحق له أن يعبر عن ذاته أو يقترح بل ويصل الأمر بالمعلم إلي مصادرة حق الطفل في فهم ذاته ، إن هذه الأساليب مع المتعلمين تساعد على تنمية المشاعر السلبية وتغرس بذور التفكير السلبي لدى المتعلمين لأنها بذلك تجحد حق الطفل في الاحترام والحب والنمو ، ويقع المعلم في سبيل تلقي الطاعة الواجبة من الأطفال في عثرات جمة عندما يثني على الطفل المطيع ويقربه ثم لا يعطي اهتماماً لبقية الأطفال وكثيراً ما يشيد المعلم بالطفل المتفوق ولا يحفل بما يعانيه هذا الطفل من الإيلام العاطفي عندما ينظر المعلم إلي درجته فقط ويشيد بصفته وطاعته دونما إمعان في مشاعره ، والأصعب من ذلك عدم اهتمام نفس المعلم في نفس الوقت بالطفل الذي حصل على درجات منخفضة ويئن تحت وطأة الإهمال والحقيقة تؤكد أن

الطفلين المتفوق والضعيف يعانيان من مشاعر الخوف والجبن ويتمنيان الصراخ أو الثورة ضد ضغوط الطاعة وأعبائها فيعتاد المتعلم الصغير الاستسلام وكبت المشاعر وعدم القدرة للتعبير عن رأيه . (كريمان بدير ، ٢٠٠٠ مرجع سابق) .

ثانياً : أساليب المعلمين وعلاقتها ببيئة التعلم السلبي :-

لمعالجة هذا الموضوع نقتصر على توصيف مشاعر الطفل ثم نتبع ذلك بالتعمق في جذور هذه المشاعر للتعرف على المسببات والآثار المترتبة على سلوك الطفل في مراحل عمره المتقدمة عندما يصبح معلماً ونبدأ ذلك بملاحظة لإحدى المدرسات لاحظت المدرسة أن التلاميذ الذين يعرفون الحل الصحيح للمشكلات يخشون عرضها نتيجة للخوف من الفشل وذلك لشده التوتر في الفصل ووصفها لبيئة الصف بأنها لا يمكن أن تنتج تعلماً وأن النتائج الطيبة للتعلم مستحيلة ويرجع سبب ذلك إلي عدة عوامل تقليدية لكن العامل الرئيسي يرتكز على الطريقة التي ينظر بها المعلم نحو تلاميذه وذلك لأن المعلم يعكس اتجاهات فعلية تعطل قيام أي أحساس بالصداقة نحو الأطفال وقد أكد كارسون ريان أن هذا الشعور نادراً وجوده في بيئة الصف الدراسية على الرغم مما طرأ على المظهر الخارجي لبيئة الصف من تغيرات حديثة في الأدوات والمنهج لكنها تغيرات مصطنعة فاتجاهات الاستبدال ما زالت سائدة لأن تكامل الشخصية عند المعلم تأتي في مرتبة تالية بعد تحسينات المباني ومقاعد الدراسة.

أ- مقاومة المتعلم لأسلوب التعلم السلبي :-

ويلاحظ أي باحث حساس إذا أقدم على ملاحظة النمط المعتاد للفصل الدراسي بالمرحلة المبكرة يجد أن هناك عدم تنظيم في بيئة الصف . فهناك

شئ ما يضايق ويبدو كأنما هناك شد وجذب أو تصارع وتبدو المعلمة وكأنها تقول للتلاميذ ستقومون بعمل ما أريد وسأمضي في طريقي هذا كما يبدو أن التلاميذ يعكسون هذا الاتجاه نحن نفترض أننا سنقوم بعمل ما تريد غير أننا لا نميل إليه بالتأكيد فإذا أردت أن تعمل ما تريد فعليك أن تجعلنا نعمله والمعلم لا يدرك عادة شيئاً مما يجرى حقاً فلقد بذل القليل في أثناء إعداده لتمكينه من فهم نفسه ومعرفة الدور الذي سيقوم به أو المقاومة التي سوف يقابلها من جانب التلاميذ في بيئة الصف وإذا كانت هذه مشاعره الداخلية فإنه من المناسب توصيف لأدوار حيث نجد التلاميذ يحملون إلي الفصل اتجاهات معينة ويحصلون داخل الفصل على اتجاهات أخرى غير مرغوب فيها نحو السلطة فهم يتوقعون أن نقول لهم ما يفعلونه وكيف يفعلونه والمعلمون يتوقعون أن يقول للتلاميذ ذلك وهم يتصرفون في عملهم على مر السنين وفق ما يتوقعونه من قيام العلاقات الاستبدادية ويكونون معاً جو الفصل التقليدي الذي يتجه فيه المعلم إلي تهديد التلاميذ وليس إلي مساعدته على النمو الطبيعي وهم يعتقدون (المعلمون) أن الأطفال يفتقرون إلي الإمكانات العقلية واللغوية لكي يفهموا بوضوح المطالب المنطقية والتغيرات في حين أن كثير من مطالب المعلمين لا يمكن تفسيرها على أساس المنطق ولكنهم يعتقدون بأنها ضرورية بسبب توقعات اجتماعية وثقافية . (كريمان بدير ، ٢٠٠٠ مرجع سابق) .

وهم يفرضون على الطفل الطاعة دون أن يتحمل المسئولية أو يعرف الحدود التي يجب أن يلتزم بها فقط عليه تلبيه الأوامر وخاصة الصعب منها لأنها السبيل إلي النمو ، ويبرر البعض شيوع هذا الجو في بيئة الصف بأنه ضروري لحفظ القيم الاجتماعية لأن لكل حضارة تقاليدها الخاصة ومعتقداتها التي يجب توارثها وغرس بذورها عند الطفل متناسية بذلك أن القيم هي في

حرية الإنسان في أن يلاحظ ويفكر ، وهذا الزم لتوارث الحضارة هذه الحرية التي تجدها فطرية عند الأطفال والمعروفة " بالبراءة " وحب الاستطلاع .

ب- استخدام المتعلم لأساليب التحدي :-

إذا تمكن الطفل من رفض قرارات الحب والرعاية سيكون ذلك على حساب الإحساس بالذنب والخوف والشعور بالخطر على نفسه وإذا تحدي الطفل إرادة الوالد يكتشف ضعفه ويواجه الأساليب المضادة من عصبية وغضب وحرمان مما يجعله يعيش مشاعر الخوف وعدم الطمأنينة ويعتادها دون أن يفهم وهو عندئذ لا يستجيب لما يتفق مع المناقشة أو المنطق ولكنه يستجيب نتيجة للتوتر أو الانفعال الذي يدركه الطفل بحساسية شديدة من نبرات الصوت واهتزازات الرأس ووضع اليدين وتوتر الشفاه واختلاج عضلات الوجه ووضع الحواجب والوقفات بين العبارات واستعمال الكلمات وتكون النتيجة تنازله عن رغباته في أن يقول أو يفعل ويكون مضطراً للإستسلام .

بهذه المكتسبات يذهب الطفل إلي المدرسة ولديه اقتناع كامل بان الحرية تسبب له المتاعب وأن الكبار أي المدرسون يعرفون الأفضل له ، وعلى هذا يخفي الطفل إحساسه بذاته ويتراكم فوقها الإحساس من النقص وتصبح عادة الاعتماد على الآخرين هي الاستجابة التلقائية وتتكون لديه وسائل دفاعية بارعة لتجنب المخاطر التي يقابلها في مواجهة السلطة دون أن يدرك ما الذي يحدث من أنماط الاستسلام والانسحاب والعدوان إذ يصور المعلمون بالمدرسة هذه الرموز الاتوقراطية خير تصوير.

جــ- الإحساس بعدم الثقة في المعلم :-

يستجيب الطفل بما يتولد لديه من شعور في أنه بحاجة إلي من يضبط سلوكه وأنه مسير ويجد الأطفال أنفسهم لا يثقون في المعلمين الذين لا يقدرون شعورهم ولا يتشاورون معهم ولا يدلونهم على الطريق وهذا يقودنا إلي توصيف لديناميات السلوك المؤدي إلي مواقف كل من المعلم والتلميذ حيث نجد أن المتعلمين هم نتاج الجو الأسرى السلبي الذي وصفناه يأتون إلي المدرسة وقد أعيق قدر كبير من حريتهم الحقيقية في التعبير عن الذات .

د- الإحساس بعدم القدرة وتدني قيمة الذات :-

عدم القدرة والإحساس بالنقص وبدون وعي يكتسبه الطفل من عدم مناقشة السلطة فالمعلم له مكانته كما أن له سلطة على التلاميذ ولا يخشي المعلم شيئاً من مواجهته للأطفال ويستطيع أن يفرض إرادته عليهم وأن يكسب تأكيداً بأهميته ونحن نميل (المعلمون) لأن نستخدم من هم تحت سيطرتنا لنؤكد لأنفسنا أهميتنا ويدفعنا خوفنا من فقدان السلطة والسيطرة لأن نكون دكتاتوريين . وقد عبر بعض المعلمين عن ذلك بقوله " أننا عندما ندخل إلي الفصل نحس بالخوف من التلاميذ ونحن نخافهم لأسباب مختلفة قد يكون بعضها ناتجاً من إننا لا نعرف علمنا حق المعرفة أو إننا نخشي عدم التقبل الاجتماعي أو الخوف من عدم نجاح التلاميذ مما يدفعنا إلي التشديد في إعطاء الواجبات المنزلية " ثم استطرد يقول أنني أشعر أثناء تحقيق ذلك أنني استخدم الأطفال لتحقيق حاجتي عندما أنهرهم للكف عن الضوضاء أثناء إحدى المناقشات البناءة ليس لضبط سلوكهم ولكن لخوفي من مرور الناظر أو المشرف .. ولكنني مع مرور الوقت اكتشفت أنني لا أخشي الناظر في قراره نفسي . ولكنني أشعر بذلك نتيجة نقص في مهارتي فانتهج سياسة التهديد والشدة لإخضاع التلاميذ مع إدراكي على مستوى الشعور أن المشكلة

مازالت موجودة وهي في الطريقة التي استطيع بها كمعلم استخدام موقف معين لخلق جو مريح يشجع التلميذ على الاشتراك بطريقة إيجابية مع استمرار شعوري بأنني أفقد المهارة وينتابني شعور بالتساؤل هل أجد الإجابة في الاهتمام بمشكلات العمل أم بتشجيع التلميذ على أن يسأل وأن ينتقد ويبتكر ويتعلم أم في أن أحافظ على رغبتي في التحكم في التلاميذ .

بتحليل خواطر المعلم السابقة لا يمكن القول أن جميع المعلمين الذين يشعرون بهذه الخواطر يحتاجون إلي مزيد من الإعداد المهني أو التخصصي ، ولكنهم بالفعل يمتلكون قدراً من الحرية يكفي لمساعدتهم على تحقيق درجة من التوازن وخاصة أن وظيفة المعلم من وجهة نظر الصحة العقلية فيها إشارة تكفي لإحساس بالذنب والقلق لمساعدة التلاميذ على تقبل واجباتهم الدراسية والاجتماعية فبدون بعض الإحساس بالذنب والخجل والتوبيخ والنقد الذاتي لا نستطيع أن نصور كيف يمكن دفع أي فرد للتغيير . إن الأطفال يحبون آبائهم ولذلك فهم يقومون بتغيير سلوكهم وعادة ما يتصرف الطفل بنفس الطريقة ليرضي المعلم غير أنه إذا زاد المعلم في أوامره وازداد تعرض الطفل للنقد والحرمان فإن ذلك يجبره على الاستمرار في الطاعة ولكنه يشعر شعوراً خفياً بالصراع ويظل يعاني منه لتحقيق التوازن وهذا ما يسمي بصراع " ذنب الإرادة " وتكون النتيجة أننا جميعاً نضحي بالتوازن وهذا ما ينذر بالخطر ويخلق أطفالاً يشعرون بالأوتوقراطية في تفكيرهم بالسلبية والضعف والاستسلام والجمود . والحل في بساطة كما يراه فريق من علماء النفس الاجتماعي يتمثل في تكوين الشخصية الديموقراطية التي تمنح الفرصة للتعبير عن الذات لينمو لديها الرغبة في إثبات هذا الذات ليجدون مكاناً لهم وسط المجتمع الأمر الذي سيؤدي إلي الابتكار وإنجاز

الكثير من الأعمال مما يجدر بالمعلم أن يفخر تلاميذه حتى لا نفاجأ بمخرجات تعلم سلبية الفكر والإرادة تعاني من البلادة والغلق الفكري .

ثالثاً : دراسات تؤيد العوامل المساهمة في خلق مخرجات تعلم سلبي :

١- أشارت دراسة عبد الرحمن العيسوي حول القابلية للاستشارة الداخلية والخارجية للطفل والتي أكدت نتاجها عدم وجود ارتباط بين القابلية للاستشارة ومستوى التوافق عند تلميذ المرحلة الأولي وهذا يعني عدم إمكانية تداخل عامل الاستشارة في تنمية الطاقات الابتكارية أما بحث شاكر فتحي عن فعالية التنشئة الاجتماعية للطفل على الوعي الإداري للمعلم وقد تناول آراء المعلم المستبد في تنشئة الطفل ومدى اهتمامه بإكساب الأطفال لمقومات الديموقراطية ومقومات الطريقة العلمية وقدم برنامج لمعالجة هذه النواحي .

٢- أكد حمدى الفرماوي ١٩٩٠ في بحثه على مستوى خطط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات وقد جاءت نتائجه سالبة ولكن يحيط بها عوامل متداخلة تؤثر في إحجام المعلم عن تنمية الطاقات الابتكارية.

٣- في بحث عبد الرحيم بخيت ١٩٩٠ لتقديم رعاية للأبناء في شكل تربية ترغيبية للارتقاء بمفهوم الذات قد أثبتت وجود علاقة موجبة .

٤- في دراسة لسامية الانصاري ١٩٨٩ لبحث أثر التعاون والتنافس على التعلم وتناولت أسلوب المديح واللوم كمتغيرين يساعدان على التعاون على العمل الفردي أو الجماعي وقد أكدت النتائج فعالية اللوم والمديح على تعلم المجموعات الصغيرة وليس على المستوى الفردي وهذا يؤكد أن تنمية الطاقات الابتكارية الفردية يتأثر باللوم والمديح .

٥- أكدت نادية الزيني (١٩٨٩) في بحث للتعرف على أثر الجماعة الصغيرة في تنمية القدرات الابتكارية كسمة للشخصية وقد أثبتت ارتباط هذه القدرة بالقدرات العقلية والمؤثرات الاجتماعية وهذا يعني أهمية دور المعلم في تنمية القدرات الابتكارية كمنظم للمناخ الدراسي والاجتماعي .

٦- في بحث لأميرة شاهين عن رؤية المعلمين لوظيفة العقاب أثبتت أن نظرة المعلم للعقاب تتسم بدرجة عالية من الوعي النفسي والتربوي وأن الخبرة ليست مؤثرة في زيادة الوعي ، وقد قدم برانس ١٩٦٧ عدة بحوث في تنمية القدرات الابتكارية لحث المعلم على خلق مناخ طبيعي مناسب لتنمية الطاقات الابتكارية من أهمها احترام آراء وأفكار الطفل وتقليل قوة المعلم (أميرة شاهين ، ١٩٩٠).

٧- وفي دراسة لبروفي وجود Brophy, Good أثبتا أن المعلمين يميلون إلي تفضيل التلاميذ تبعاً لما يتوقعونه من قدرات عالية لديهم ويهملون من لا يتوقعون منه نبوغ أو ابتكار.

٨- إن إدارة الفصل (بيئة الصف الدراسية) بالمعني التقليدي الضيق يعني حفظ النظام وفرض الأوامر والحصول على الطاعة بالتخويف أما التعاونية وتنمية المشاعر وإعداد الكوادر والتمهيد لظهور العبقريات والطاعة والانضباط حالة ذهنية وسلوك ذاتي أخلاقي يتخذه الفرد استجابة إلي نداء داخلي يحضه على اتخاذه ، وهو انتقال تدريجي من الضبط بالأوامر إلي الضبط الذاتي الذي يتضمن انتقال المسئولية الانضباطية من المعلم إلي التلاميذ أنفسهم شيئاً فشيئاً

٩- للمعلم دور في خلق الانضباط لدى التلاميذ بتكوين العادات الصحيحة والمواقف السليمة وتحمل المسؤولية الأخلاقية وتنمية القدرات المختلفة والتأكيد على بعضها ونبذ الجوانب السلبية منها .

١٠- ولعل أغلب المعلمون لا يدركون أن كلمة تعلم تعني في الحقيقة تعلم الشخص بنفسه وكلمه النظام مشتقه من الكلمة اللاتينية وتعني تعلم والتلميذ لا يتعلم عندما نجبره على حضور الدرس وإنما التلميذ يعلم نفسه عندما يكتشف المعلومات ويكتشف نفسه ولا يستطيع أي شخص أن يعلم شخصاً أو يخلق منه شخصاً مبتكراً وكل ما يستطيع هو أن يساعد إنسان آخر على أن يثير انتباه نفسه فالمشكلة كما تبدو إذن مشكلة التلميذ (ويلسون يوشر ١٩٨٥) .

١١- يتوقف التعلم على أنواع الأسئلة من المعلم وكيفياتها وعما إذا كان التلميذ حراً في توجيه أسئلة للمعلم بالتبعية في هذه الظروف فالاحتمال يكون كبيراً في أن التلميذ يبحث في أمور تهمه .

١٢- نمو التلميذ وتحصيله للمعلومات يتوقف على المدى الذي يسمح له به لإستكشاف المعلم أو المجموعة التي يعمل معها وفي الفصل يجب أن يعتمد مدى ثقته وقدرته على الاستعانة بالمعلم ليكتشف ما يريد معرفته .

١٣- يجب أن يتحمل التلميذ مسئولية حصوله على المعلومات فهي مهمة وليست مهمة المعلم الذي ينصب عمله في إثارة الاهتمام بوسيلة أو بأخرى ويثابر على ذلك ويكرر المحاولات في غير ملل أو قلق تعجيل للاستجابة وتحدث الاستجابة عندما يستغرق التلميذ في الاستجابة لها . (صالح عبد العزيز ، ١٩٨٢) .

١٤- إن دور النظام في إدارة الفصل يشتمل هدفين رئيسيين : الأول يتعلق بالطفل من حيث ضرورة تدريبه على النظام بهدف إنماء الضبط الذاتي الذي يعد تمهيداً لإحداث التكييف بصورة مشبعة لبيئته الاجتماعية ، ومن أجل ذلك وجب عليه أن يضبط سلوكه بصورة تدل على احترامه لمصلحة الآخرين وتقديره لهم ومن هنا كان على المعلم أن يبلغ من السيطرة على عمليات الطفل الحسية والعقلية والانفعالية درجة تمكنه من أن يكون تلميذاً فعالاً قادراً على الملاحظة والدراسة وحل المسائل والتفكير والابتكار بصورة متواصلة مدى الحياة .

ويتعلق الهدف الثاني للنظام في إدارة بيئة الصف الدراسي بنوع من الإرشاد بمعني إرشاد الأطفال لتكوين مبادئ فهم النفس وضبط النفس ، ليكن تعلمهم إدارة شئونهم بأنفسهم بقدر استطاعتهم والنظام الجيد يمنح المعلم بعض الحرية التي يمنحها بدوره لأفراد الفصل ، ولكن هناك الكثير من المعلمين لا يدركون قيمة هذه الحرية فيصبح المعلم مستبداً بالنظام وليس قائداً له فيتسبب في إهدار طاقات التلاميذ واهتماماتهم حيث أن النظام في بيئة الصف اجتماعي معقد يحاول فيه المعلم صرف انتباه التلاميذ عن الميول العاطفية الشخصية البحته بأن يركز انتباههم فترة من الوقت في بعض الأعمال العقلية وخاصة وأن التلاميذ لا يكرهون القواعد والقيود التي يفهمونها ويجدون فيها خير فائدة ولذا نجدهم لا يحترمون المعلم الذي يبدو عليه التراخي ويسود فصلة انعدام النظام مدة طويلة .

رابعاً : وسائل النظام في بيئة الصف المدرسي :-

ويقصد بها القهر والإرهاب والعقاب والعصا كأدوات ضبط سلبية ، وهناك التأثير الذي تظهر فيه قوة شخصية المعلم ، وهذا التأثير الذي تظهر

فيه قوة شخصية المعلم محل العصا سواء أكانت شخصية مثالية وسيلتها الحب أو غير ذلك من وسائل الخضوع والخوف ، أساليب الحرية لها أنصارها الذين يواجهون معارضه في كل زمان فهم يريدون طفلاً حراً يفعل ما توحيه الطبيعة إلي نفسه وشعارها التعبير عن الذات ولكن التعبير المطلق غير جائز لأنك إذا هدفك الحرية فيجب أن تعلم الأطفال معني الحرية بتدريبهم على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية دون استخدام لسلاح التأثير الشخصي في نفس الوقت الذي يهيئ فيه المدرس أطفاله بقبول النظام والتهذيب مما يساعدهم علي الاندماج في دراساتهم وتحقيق الأهداف الإنتاجية لتنمية طاقاتهم الابتكارية ، وعلى ذلك فإن المثل الأعلي للنظام في بيئة الصف الدراسية هو نوع من الضبط الذاتي والاجتماعي ويتم تكوينه في الطفل عن طريق احترام الذات أثناء التعاون مع الغير عن طريق استثارة الحماسة والميول وبواسطتهما يمكن للطفل التضحية بالراحة القريبة والهدوء من أجل الوصول إلي هدف يشعر أن قيمته أكبر .

إن الأساس الصحيح للنظام في بيئة الصف الدراسية هو : إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلميذ لقبول المثل الخلقية التي تهديها إليهم المدرسة مع عدم إهمال رغبات الطفل أو الضغط عليه ، ولكن في إصرار لينمو الإحساس بالحاجة إلي الالتزام بالنظام في الحياة العامة عند الطفل وإذا أخفق المعلم في خلق المناسبات التي يجد التلميذ فيها نفسه في وضع طبيعي للطاقة فعلي المعلم أن يسأل نفسه هل كان عنيفاً ؟ أم متراخياً ؟ هل أعطي التلميذ الفرصة لكي يعبر عن نشاطه وذكائه مع ضرورة إدراك أن هناك بعض الأطفال الجامحين لا يستجيبون بسهولة .

لماذا يطيع الأطفال معلموهم ؟ أوصي أنصار النظام المتسلط في إدارة الفصل بما معناه " درب الطفل على الطريقة التي تحب أن يكون عليها ، فإذا شب لن يحيد عنها " وعارض أنصار التربية عن طريق الحرية هذا القول ، وهناك نظريات متفرقة في إدارة بيئة الصف ويقف المعلم متردداً بينهما وقد يكون في الإجابة على السؤال التالي مما ينصح المعلم حرية الاختيار : لماذا يطيع الأطفال المعلم ؟ لقد طرح هذا السؤال جون أولمر* على طلبه المعهد . وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات كما جاء في إجابات الفريق الأول أن الأطفال يعتقدون أن الطاعة تنتج من الحب والاحترام للمعلم وشده شغفه الأطفال بمدرسيهم (يحب أن نفرق بين الحب والاحترام فهما غير متلازمان دائماً) أما الفريق الثالث فيعتقدون أن الطاعة ترجع إلي تقدير الأطفال لمادة الدرس وتفوق المعلم العلمي ، وهذا الرأي ليس ثابت لاختلاف ميول التلاميذ ومن ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد يتفوق بعض المدرسين في التخصص العلمي ويفتقر إلي المعلومات العامة والمتحضرة والتي يحتاجها الأطفال أكثر في سن معينة ونتيجة لهذا التعدد ظهرت عوامل أخرى تمثل محوراً لطاعة الأطفال أهمها طبيعة المجتمع وشخصية المعلم فمن حيث طبيعة المجتمع نجد أن المجتمعات تقيم المعلم وتعطيه وزنه واحترامه ، لذلك نجد الطفل الذي يسمح له بإظهار غضبه في المنزل لا يلبث أن يجنح إلي الطاعة والصمت فور دخول المعلم إلي الفصل (كريمان بدير ، ٢٠٠٠) .

أما من حيث شخصية المعلم فإن لكل منا نحن المعلمون قدرة على الحكم على الغير أو ضبطه وهذه القدرة قد تختلف من فرد إلي آخر وهذه القدرة لازمة كعامل للنجاح وفي هذا السياق ينبغي التفريق بين النظام والأوامر

---

* جون أولمر (عميد معهد التربية – جامعة لندن) .

الصارمة فالنظام شيئاً ليس مفروضاً من الخارج ولكنه ينبع من الينابيع الداخلية للسلوك وقوامه دوافع التلميذ وقته فطرية . أما الأوامر الصارمة منها والبسيط فهي شروطاً تمكن المعلم من القيام بوظيفته فالنظام هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً ومظاهره السلوك الحسن ويلقون بالملاحظة ويؤمن على أفكار ومثل عليا وقرت في نفوس الأطفال .

نظريات العقاب وأنواعه :-

يرتبط موضوع النظام في بيئة الصف الدراسية بموضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية ويلزم لتوضيح هذا الارتباط استعراض موجز لنظريات العقاب وهي كما يلي :

النظرية الوقائية : ويلجأ إليها المعلم بهدف أمسي كخطة لحماية الفصل إذا أعاق طفل من الأطفال عملية التعلم وقد أخذت مبتسوري بهذا النوع أحياناً أما

النظرية الرادعة : فهي تأخذ بعقاب فرد لردع الآخرين ويرى معارض هذه النظرية أن آثارها سلبية لأن هناك كثير من الأطفال يلتزمون الطاعة ولو رفعت عنهم جميع القوانين والعقوبات ويرى الخبراء أن النظرية الجزائية غير صالحة للتطبيق في الفصل أطلاقاً لأن منفذها ينظر للخطأ نفسه وليس للدافع ويعاقب الطفل عدم امتثاله للأوامر سواء أكان ذلك راجعاً للنسيان أو للجهل ، ولأن فيها من الألم النفسي لبعض الأطفال ما يعرضهم لمشكلات سلوكية يرفض جميع النظريات السابقة على أساس أن النظرية الجزائية تجعل العقاب غير مناسب للذهب والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للذنب والنظرية الرادعة تجعله مناسباً للبرئ والنتيجة هي تعاسه أطفالنا وقتل طاقاتهم

الابتكارية ويرى ميبنسر أن خير وسيلة لمعاقبة الطفل هي أن يجني ثمار فعله وهي نظرية الجزاء الطبيعي حيث يرى أن الجزاء الطبيعي المثل الأعلي لعقاب الحازم العادل " فلتكن الملاحظة الصادقة دلل المعلم في كشف هفوات الأطفال ومواجهتهم بالأخطاء عندما يرى الطفل نتيجة عمله ويتقبل العقاب بصدر رحب ولكن ليس معني ذلك أن نعاقب كل من بدر منه سلوكاً يتسم بالسآمه والملل أو لأن بعضهم لم يتدرب التدريب الكافي فهذه السلوكيات لا تخرج عن كونها اتجاهات طبيعية يستطيع المعلم توجيهها ويرى دور كايم أن وظيفة العقوبة أنها تعيد الثقة إلي ضمائر التلاميذ الذين تقلقهم طرق القاعدة الخلقية وإن تؤكد لهم أن المعلم يظل على احترامه للقاعدة الخلقية التي تلقوها ولذلك يجب على المعلم أن يكون لومه واضحاً على ما أقترف من خطأ . بينما ترى نظرية الإصلاح أن التلميذ السيئ مريض يحتاج إلي علاج ولكن بدرجات متفاوتة فنجد أن بعض التلاميذ تكفيه إشارة بسيطة وأخر تؤجره نظرة وثالث تقريع أو إرشاد ومن هنا يتحتم استعراض أنواع العقوبات في الفصل فهي تتراوح بين التأنيب والتحذير والحرمان من الأمتيازات والإخراج من المقعد وعزل التلميذ السيئ واللوم والتوبيخ التهكم والاستهزاء حجز التلميذ المسئ الإخراج المؤقت من الفصل – العقوبات المعنوية مثل إشارة عواطف التلميذ نحو نفسه كعاطفة اعتبار الذات الفصل المؤقت أو النهائي وأخيراً العقاب البدني ويرى تورنديك أن العقوبة أقل فعالية من الإنابة في دفع الخطأ إنه من الضروري التخلص نهائياً من العقاب أو التخويف لأنهما من آثار الهمجية ويجب أنه من الضروري التخلص نهائياً من العقاب أو التخويف لأنهما من آثار

الهمجية ويجب أن يؤمن المعلم أيماناً كاملاً بمبدأ معالجة الأخطاء للأطفال على أنها نتيجة عدم إدراك وعجز – من المخطئ – عن تهيئة نفسه للخبرة التي يعاقب عليها وليس لوجود شيطان بداخله يجعله يميل إلي الشر بطبعه كما يجب أن يأخذ المعلمون هذه الأخطاء كدليل على وجود شئ خاطئ من المنهج أو طرق التدريس أو التقويم أو في الظروف المادية أو الوجدانية في بيئة الصف . (هارولو بيز ١٩٩٠) .

أما عن أنماط الإدارة في بيئة الصف المدرسية : على الرغم من تعدد أنماط الإدارة في الفصل الدراسي (حجرة الدراسة – بيئة الصف الدراسية) ألا أنها تتدرج من حيث حفظ الضبط التسلطي ووسيلته التأديب كحد أعلي لسلطة المعلم ، إلي النمط الإنساني كمستوى أعلي وتتباين بينهما عدة أنماط أخرى هي بإيجاز النمط التسامحي وفيه يستخدم المعلم الأنشطة قدر استطاته ونمط تعديل السلوك ووسيلته اختيار أنواع السلوك الذي يركز على حذف السلوك غير المناسب تبعاً للأهداف العامة والخاصة للتدريس وهذان النمطان يحققان المفهوم الواسع للمنهج ونجد النمط الاجتماعي الانفعالي ووسيلته إيجاد جو إنساني في الفصل ، ونمط العدل الجماعي ووسيلته المناقشة وقد استخدم جابر عبد الحميد نمط العلاقات الإنسانية في إدراك الصف وأكد على أن جميع الأنماط تحتاج إلي الضبط والنظام والسيطرة مع تعدد الوسائل مثل السيطرة بالتعويض والسطيرة بتنظيم المحيط السيطرة بالتعبير عن الذات السيطرة بتحرير السلوك وهذه الوسائل يجب أن يدرك المعلم أن استخدامها في علاج حالات الإخلال بالنظام وليس بصورة دائمة لأنه من شأنها أداء الطاقات الابتكارية التي يجب أن يعد لنموها النمط الإنساني في إدارة الفعل برغم التفاوت الانفعالي للتلاميذ .

خامساً : سوء معاملة الأسرة للأبناء :-

إن سوء معاملة الأطفال وإهمالهم ظاهرة لها ماضي طويل ولكن تاريخها قصير ، فهي ظاهرة قديمة وظاهرة العمر Age – Old Phenomenon وهي ليست بمشكلة جديدة، ولكنها صارت تلقي اهتماماً مجتمعياً متزايداً خاصة في العقود الثلاثة الماضية ارتباطاً بتنامي الاهتمام بحقوق الطفل وإقرار هذه الحقوق في وثائق دولية وتشريعات قانونية . فلكل مرحلة تاريخية بل ولكل ثقافة ، مفهومها عن الأطفال وكيفية معاملتهم (طلعت منصور ، ٢٠٠١ :١٣) .

وتشير الإحصاءات إلي أن نسبة الأطفال الذين يتعرضون للإساءة في الأوساط المنخفضة إجتماعياً وثقافياً واقتصادياً بلغت ٤٤,٥% من عدد التلاميذ بالمرحلة الأولي من التعليم .

مظاهر سؤ معاملة المتعلمين :-

سوء المعاملة البدنية :-

ظهر العديد من التعريفات ووجهات النظر حول مفهوم سوء المعاملة البدنية ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

تعرف بدرية كمال (١٩٩٤ : ٢٣٧) الإساءة البدنية بأنها تشمل العقاب بالضرب أو باستعمال وسائل أخرى وكذلك العض مما يؤدي إلي حدوث إصابات جسدية للمتعلم .

كما عرفها هولمان مالتيز Maltiz (١٩٩٩ : ١٩٩ – ٢٠٢) على أنها تصرفات أو أفعال تسبب في ألام جسدية ، مادية أو أضرار جسدية مثل الرفس (الضرب بالأرجل) أو الدفع ، أو الركل (الضرب بقبضة اليد) .

العوامل الأسرية ذات الصلة بمخرجات التعلم السلبي :-

وتعرفها إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ : ٧) بأنها قيام أحد الوالدين بإلحاق ضرر بالطفل في أي جزء من جسمه ، ويأخذ عدة مظاهر منها الضرب الشديد ، جذب الشعر لدرجة إحساس الطفل بالألم ، الكسور ، اللسع بالنار ، إصابات الرأس والجروح .

ويشير محمد نبيل (٢٠٠٠ : ٢٨) إلي أنها استخدام القسوة بالقصد بهدف إيذاء الطفل وإحداث الضرر به ، وهي متفاوتة في الشدة وقد ترجع إلي الضغوط الخارجية والتي تسبب نوعاً من الضغط النفسي على الوالدين ويتم التعبير عنه بالعدوان .

وقسم بنتوفيم Bentovim (١٩٩١ : ٣٩٥٤) سوء معاملة الطفل بدنياً إلي ثلاث مستويات حيث شمل المستوى الأول سوء المعاملة الشديدة والذي يتمثل في إحداث الضرر البدني الذي يصل حده إلي الإدمان وإحداث الجروح والحروق والرضوض في العظام في جميع أجزاء الجسم وهي تحدث بصورة مستمرة . أما المستوى الثاني فإن درجة الإساءة تقل عن المستوى الأول وحجم الضرر فيها أقل ولا يأخذ صفة الاستمرارية ، أما المستوى الثالث فهو يشمل سوء المعاملة البسيطة وتحدث بصورة عارضة وحجم الضرر فيها قليل جداً فيمكن أن يحدث فيه الجروح والخدوش ولكن بصورة بسيطة .

كما يعرفها عماد عبد الرازق وعماد مخيمر (١٩٩٩ : ٣٣١) بأنها ما يلحق بالطفل من أذي بجسمه من القائمين على رعايته مثل (الجروح ، الحروق ، سوء التغذية ، الكي بالنار ، الضرب القدمين ، الحرمان من النوم).

ويرى ويهي Wiehe (١٩٩٧ : ١٤) بأنها تتألف من أفعال متعددة تؤدي إلي حدوث إصابة بدينة للطفل مثل الصفع أو الضرب أو العض أو القرص أو الرفس أو أي سلوكيات أخرى أكثر عنفاً وقد تتطلب استخدام أداه كالعصا أو الضرب أو المسدس أو السكين وتؤدي إلي إصابة ظاهرة على جسم الطفل تختلف شدتها ودرجة الضرر الناتج عنها حسب قوتها ومدى تكرارها.

وصنفتها عزة كريم (١٩٩٣ : ١١٠) إلي قسمين : الإيذاء المباشر Direct Abuse وهو يتمثل في العقاب البدني بأنواعه المختلفة والإيذاء غير المباشر Indirect Abuse وهو يتمثل في أي فعل يسبب حدوث ضرر جسماني مثل سوء الرعاية الصحية وتعرض الطفل للإهمال وكذلك الحوادث الخطرة التي تعوق مسيرة نموه إلي الطريق السليم .

وقد عرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٦) بأنها استخدام العقاب البدني مع طفل دون الثامنة عشر بواسطة راشد مسئول عن تربيته وتعليمه بصورة متكررة ومقصودة من خلال الضرب باليد أو الأدوات أو العض أو الحرق أو شد الشعر ، بما يسبب له أضرار بدنية ونفسيه .

كما عرفها كلاً من أحد السيد وتوفيق عبد المنعم (٢٠٠٠ " ٣٤٦) بأنها أي سلوك عنيف وقاس موجه ضد الطفل من الوالدين أو القائمين على رعايته ، مما ينتج عنه جرح أو إصابة الطفل أو إيذاءه نفسياً أثناء التفاعل والتنشئة ومن شأنه حرمان الطفل من حقوقه وتقييد حريته وقدرته على النمو بصورة سوية سواء أكان هذا السلوك نتيجة إهمال أو خطأ مقصود.

وأشار أحمد خشبة (١٩٩٣ : ٤) إلي أن الإساءة البدنية تشمل عدة مظاهر منها : إحداث الكدمات على الوجه لدرجة تصل إلي تغير لون الجلد ، والتوثيق بالحبال كأسلوب من أساليب التعذيب (علامات دائمة واضحة) ،

والضرب الذي يصل حده إلي الإدماء ، وجذب الشعر بشدة لدرجة الإحساس بالألم ، والحروق بأشكالها المختلفة مثل الكي بالنار ، والكسور بأنواعها ، وإصابات الرأس والبطن .

وقد عرفتها منيرة عبد الرحمن (٢٠٠١ : ٣١١) بأنها أي نوع من أنواع السلوك المتعمد الذي ينتج عنه إحداث الضرر أو الأذي على جسم الطفل والممارس من قبل أحد الوالدين أو كليهما أو الآخرين المحيطين بالطفل أو من غرباء عن الطفل ، والموجه نحو أحد أطفال الأسرة أو كلهم سواء كان في صورة عمل يتسبب في إحداث ألم للطفل (كالضرب أو القرص أو الرفس أو الحرق أو الخنق أو الحبس أو الربط) أو أي أعمال أخرى غير مباشرة من الممكن أن تتسبب في حدوث ضرر للطفل (كعدم توفير العلاج له أو إيقافه عنه أو عدم إعطاء الطفل غذاء كافياً) .

ويشير عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٢٤) إلي أنها إلحاق الأذى بجسم الطفل (كالجروح والحروق وإحداث الكدمات ، والإصابات الخاصة بالعظام ، والكي بالنار ، والتجمع الدموي ، والنزيف ، والحرمان من النوم والتغذية) .

ويتفق الباحثون في تعرفهم للإساءة البدنية على ما يلي :

إن الإساءة البدنية أفعال يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو أحدهما باستخدام العنف الموجه نحو الطفل مما يؤدي إلي إصابته بأذى جسدي ، والمظاهر الشائعة لهذا النوع من الإساءة هي الكدمات والتجمعات الدموية والحروق والخدوش ، إضافة إلي جروح الفم والعين والأعضاء الباطنية الداخلية وإصابة الجهاز العصبي المركزي والتي قد تؤدي إلي عاهة مستديمة ومنها أيضاً كسور العظام بأنواعها (شيرر وآخرون Shearer & et al. ١٩٩٩) & (ماكميلان وآخرون Mac Millan & et al. ، ١٩٩٤) .

مظاهر سوء المعاملة الانفعالية :-

ظهر العديد من التعريفات ووجهات النظر حول مفهوم سوء المعاملة الانفعالية ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

عرفها هولمان مالتيز Maltiz (١٩٩٩ : ١٩٩ – ٢٠٢) على أنها تصرفات أو أفعال تتسبب في فقدان الاحترام للنفس ويأتي هذا الإحساس بعدم الاحترام في السب ، واللعن ، والذم، والمناداة بألفاظ جارحة ونابية .

كما عرفها كل من عماد عبد الرازق وعماد مخيمر (١٩٩٩ : ٣٣١) بأنها الخبرات التي يتعرض لها الطفل وتؤثر على بنائه النفسي مثل (التقليل من شأن الابن ، ومعايرته بعيوبه ، والسخرية منه ، تجنب الكلام معه ، تجاهله ، السماح له بالهروب من المدرسة أو تعاطي المخدرات والسجائر).

ويرى روبرت فيريستون Fireston (١٩٩٩. : ١٢) أنها استخدام الآباء للقيود الكثيرة، والقوانين الأخلاقية القاسية التي تفرض أشكالاً من الصرامة والقسوة ، وكذلك إتباع آليات الدفاع ، وتناقض الشعور نحو أطفالهم ، والخصومة المتكررة ، والإيذاء اللفظي .

وعرفها سكوس Skuse (١٩٩٧ : ٣٠) بأنها المضايقة اللفظية المستمرة والمعتادة من قبل والدي الطفل أو المحيطين به عليه ، وذلك عن طريق التقليل من قدرة أو نقده أو تهديده أو السخرية منه ، وكذلك التقلب في مشاعر الحب تجاهه من خلال استخدام وسائل لفظية وغير لفظية كالنبذ مثلاً أو تخويفه أو إزعاجه أو احتقاره أو إغاظته أو مضايقته .

ويشير محمد السيد بخيت (١٩٩٩ : ١٩) إلي أنها تتمثل في استخدام الآباء لأساليب من شأنها تأنيب الأبناء واستثارة مشاعر الذنب لديهم كلما أتوا

بسلوك لا يوافقون عليه أو مداومة تحقير الأبناء والتقليل من شأن كل ما يبدون أو يصدر عنهم من سلوك وتصرفات .

وتذكر ثيلما بير وآخرون .Bear & et al (١٩٩٣ : ٤٣) أنها تتضمن التقليل المستمر من شأن الطفل ، والنبذ والعقاب والتوبيخ المستمر ، والإساءة اللفظية العنيفة والخلافات الوالدية . ويضيف الباحثون أن هذه الأفعال تؤدي إلي تدمير البناء النفسي للطفل ، وتقلل من إدراكه لذاته ، بالإضافة إلي أنها تساهم في قصور عملية النمو للطفل .

وبشكل عام فإن مفهوم الإساءة الانفعالية يعود إلي نبذ الطفل أو إكراهه أو عقابه أو تأديبه أو إلقاء المسئولية عليه ، كذلك يشمل توقعات سلوك الطفل غير الواقعية أو الإفراط في استخدام التهديد كمحاولة للتحكم بالطفل (ويهي Wiehe ١٩٩٧ : ٣٣) .

وتعرفها إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ : ٧) بأنها عدم إشباع الوالدين حاجات الطفل النفسية مما يعرضه للإحباط وإعاقة نموه ويأخذ عدة مظاهر منها : نبذ الطفل ، إذلاله ، توجيه النقد له ، السخرية منه ، تهديده وتخوفيه ، تفضيل أخوته عليه ، والحماية الزائدة بأنها عبارة عن أي اتصال أو تفاعل جنسي بين طفل أقل من (١٨) سنة وراشد ، وغالباً ما يكون المعتدي أكبر من الطفل في الوضع الاجتماعي أو القوة أو التحكم .

وتعرفها بدرية كمال (١٩٩٤ : ٢٣٦) بأنها تلك المضيقات التي يتعرض لها الطفل ، وكذلك استخدامه للمتعة الجنسية من قبل شخص بالغ .

ويشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٧) إلي أنها حالة ما يعمد فيها شخص أكبر إلي استخدام الطفل لأجل أغراض جنسية (متضمنة النشاط الجنسي غير المتناسب مع العمر) .

ويوضح كل من بيرلينر وإليوت Berliner & Elliott (١٩٩٦ : ٥١) أنها أي أعمال جنسية مع الطفل بحيث لا تكون لديه القدرة على إعطاء الموافقة عليها ، بالإضافة إلي أي اتصال أو احتكاك جنسي بالطفل يتم القيام به من خلال استخدام العنف أو التخويف من قبل المعتدي دون الأخذ بعين الاعتبار عمر المشترك بهذه العملية (وهو الطفل) ودون الاهتمام ما إذا كان هناك خدعة أو أن الطفل من الممكن أن يفهم الطبيعة الجنسية للعمل الممارس. ولا ينحصر هنا الإيذاء على الكبار بل يعد الاتصال أو الاحتكاك الجنسي بين المراهق والطفل الأصغر سناً إيذاء أيضاً إذا كان هناك تفاوت بينهما في العمر وفي النمو ، بحيث يكون الطفل الأصغر سناً عاجزاً عن إعطاء موافقة للطرف الآخر ، وكذلك عن مقاومته .

وتشير إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ : ١٥) أن هذا المصطلح يشير إلي استخدام الأطفال في أنشطة جنسية لا يفهمونها تماماً ولا يستطيعون الموافقة عليها والتي تنتهك القواعد الثقافية المقبولة بوجه عام .

ويعرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٢٤) أنها تعرض طفل أقل من (١٦) سنة للمضايقة الجنسية من قبل راشد ، وقد تكون بشكل مباشر كالاعتداء الجنسي الكامل ، أو غير مباشر مثل الاحتكاك ، والتحرش ، والتقبيل الجنسي، والتحريض على الجنس ، وكذلك الألفاظ الجنسية ، مما يترك على الطفل آثاراً نفسية سيئة .

سادساً : إهمال المتعلم :

ظهرت تعريفات ووجهات نظر متعددة من قبل الباحثين حول مفهوم إهمال الطفل ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

عرف علاء كفافى (١٩٩٠ : ٢٣٧) إهمال الطفل بأنه إدراك الطفل من خلال معاملة والديه أنهما يهملانه ولا يحفلان به ، بحيث أنه يدرك مشاعرهما نحوه بالضبط هل هي سلبية أم إيجابية ، ولا يعرف الطفل في هذا الأسلوب من المعاملة موقف والديه من تصرفاته في المواقف المختلفة .

وتشير ماريا واطسون Watson (١٩٨٨ : ٥٧) إلي أن أهم ملامح الإهمال تظهر في نقص الرعاية الصحيحة والتعليم ، وكذلك الطعام غير المناسب والمكان غير الملائم ، مما يجعل هؤلاء الأطفال يعانون من العديد من أشكال القصور ، وقلة الكفاءة المعرفية .

وتعرفه فايزة يوسف (١٩٩٧ : ١٢٣) بأنه شعور الابن أو الابنة بأن الوالد أو الوالدة لا يهتم بمعرفة أحواله وأخباره وينس ما يطلبه منه من أشياء وينس مساعدته عندما يحتاجه ولم يحدث أن صحبه في نزهة أو رحلة في أحد الأجازات والمناسبات وينظر إليه على أنه مجرد شخص يسكن معه .

ويؤكد ديفيد شادويك Chadwick (١٩٩٠ : ٩٥٥) على أن معظم حالات الإهمال قد تضمنت إما الحرمان الشديد من التغذية المتكاملة أو الإهمال الطبئ وكذلك الضرر الشديد الناتج عن القسوة .

وترى منيرة عبد الرحمن (٢٠٠١ : ٣١١) أنه عدم إشباع الوالدين أو الآخرين المحيطين بالطفل لحاجاته الأساسية وإشرافهما غير الوافي عليه وغير الملائم له مما يؤدي إلي إصابة الطفل بالضرر أو الذي نتيجة لتصرفات الوالدين أو المحيطين به غير المبالية أو المتعمدة .

ويشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٧) إلي أن الإهمال يحدث عندما يترك الطفل غالباً وحيداً لمدة طويلة ، أو يهمله الوالدان ، بما يتسبب في حدوث مشكلات انفعالية أو صحية للطفل .

ويعرفه سكوس Skuse (١٩٩٧ : ٣٠) بأنه التقصير في منح الحب أو الرعاية أو الغذاء اللازم أو عدم توافر الرعاية الجسدية الملائمة لنمو الطفل وتطوره بشكل طبيعي أو الإشراف غير الملائم عليه مما قد يعرضه لأي نوع من أنواع الخطر .

كما يعرفه محمد مختار (٢٠٠٢ : ١٩) بأنه اتصاف الآباء أو القائمين على تربية الطفل بالسلبية واللامبالاة المتكررة تجاه سلوك الطفل ، والتي تتضمن نقص الإشراف والتوجيه وإهمال الحاجات التي توفر له الأمن الجسدي والنفسي ، مما قد يعوقه عن الحصول على متطلباته الأساسية ، ويسبب له أضرار نفسية وجسدية .

ويذكر كادوشين (Kadushin ١٩٨٨ : ١٤٧) مجموعة متنوعة من مظاهر الإهمال أهمها الحرمان من الحاجات الأساسية ، والإشراف غير السليم ، والإهمال الصحي ، والإهمال التعليمي ، والإهمال النفسي والفشل في حماية الطفل من الإصابات والإهمال المجتمعي والمؤسسي .

وتشير هدي إبراهيم (١٩٩٢ : ١٢) إلي أن الإهمال المتكرر قد يفقد الطفل الإحساس بمكانته عند أسرته ويفقد الإحساس بحبهم له وانتماءه إليهم وغالباً ما يترتب عليه شخصية قلقة تتخبط في سلوكها بلا قواعد وتكون غير محترمة لحقوق الآخرين وتفقد القدرة على التفاعلات الاجتماعية التي افتقدها في الأسرة .

ويلخص السيد عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٤ : ٢٩) ضروب عدم الرعاية والإهمال التي يمكن أن يتعرض إليها الطفل في النقاط التالية :-

- عدم الاهتمام بالصحة العامة للطفل ، ويشمل على الحرمان من الرضاعة وإهماله في حالة مرضه .

- الإهمال في المظهر العام (النظافة – الملبس) للطفل .
- عدم الاهتمام بدوافع الطفل وإشباع حاجاته الطبيعية .
- إهمال الطفل في مواقف اللعب وخصوصاً المواقف التي تتطلب مشاركة الآخرين .
- إهمال تعليم الطفل منذ الطفولة .

وتعرف إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ : ٧) الإهمال على أنه حرمان الطفل من إشباع حاجاته الأساسية مثل حاجته إلي المأكل والملبس والتعليم والعناية بصحته والإشراف عليه ، ويأخذ عدة مظاهر هي إهمال المأكل ، إهمال الملبس ، إهمال التعليم ، إهمال صحة الطفل ، وضعف الإشراف عليه .

عمالة الأطفال كمخرجات لبيئة تعلم سلبي :-

اهتم بعض الباحثين بظاهرة سوء استغلال الأطفال في العمل ، وظهرت عدة تعريفات منها ما يلي :-

يعرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٢٨) بأنها مزاولة الأطفال أعمالاً يمنعها القانون عنهم نظراً لصغر سنهم وخطورتها عليهم بالإضافة إلي تعرضهم لأنواع من الإيذاء البدنى والنفسي، وإهمال الحقوق التي تحميهم وبخاصة من مخاطر العمل .

ويشير عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٣٥) إلي أنها إلحاق الأطفال بالعمل قبل السن القانوني (١٢) عاماً في ظروف غير ملائمة مما يعرضه للإصابات الجسمية ، ومظاهر الإساءة الآخرين .

وقد أشار السيد عبد العزيز رفاعي (١٩٩٤ : ٤٠ – ٤١) إلي أن ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع المصري تعتبر إحدى الصور الواضحة لإساءة المعاملة . وأهم السلبيات التي توجد في هذه الظاهرة هي :-

- إهمال الأطفال في مظهرهم العام وعدم التفكير في مستقبلهم .
- عدم مراعاة أعمار الأطفال وعدم ملائمة العمل لقدراتهم العقلية والبدنية .
- معظم الأطفال الذين يعملون يتعرضون إلي الإهانة والإيذاء الجسدي خصوصاً في الورش الميكانيكية .
- عمل الأطفال بدون قانون يحميهم يعتبر إحدى صور الاستغلال في المعاملة .
- تعرض الأطفال للحوادث والخبرات الصعبة أثناء العمل قد يعوق مسيرة النمو التقدم .
- عدم الاهتمام بالتعليم والدراسة .
- التركيز الكامل في زيادة دخل الأسرة المنخفض هو ما يمثل بؤرة اهتمام الأطفال العاملين ، مما يحرم الطفل من احتياجاته في هذه المرحلة النمائية .

ونظراً للاهتمام الدولي بقاطع الأطفال فقد تم توقيع عدة اتفاقيات دولية وصياغة عدة قوانين بغية تحديد الظروف التي يمكن لهؤلاء الأطفال العمل في ظلها .

أسباب إساءة معاملة الأطفال :-

من الصعب إيجاد سبب واضح لإساءة معاملة الأطفال بل عادة ما تكون الأسباب كثيرة ، ويوجد ارتباط بينها . ولذا فإن مواجهة هذه المشكلة ومعرفة أسبابها وطرائق علاجها أمر هام تعتني به جميع المجتمعات . وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة أسباب إساءة معاملة الأطفال إلا أن الباحثة الحالية سوف تعرض بعضها منها على سبيل الاسترشاد .

يرى صالح عبد الله (٢٠٠٠ : ٩٥) أن أهم أسباب إساءة معاملة الأطفال هي :

- شخصية الوالدين وخلفيتهما النفسية الجسمية لدرجة الحرمان الاجتماعي الذي يعانون منه، والخبرات السابقة المرتبطة بإساءة معاملتهم من جانب والديهم أو من قام على رعايتهم .
- نظرة الوالدين إلي الطفل وعدم رغبتهما أو خيبة أمالهما فيه وفي قدراته نتيجة توقعاتهما غير الصحيحة وغير المنطقية عن سلوك طفلهما وعن قدراته العقلية .
- الأوضاع والمشكلات الأسرية وخاصة في حالة مواجهة الأسرة لأزمات مزمنة كحالات الطلاق وكثيرة التنقل وموت أحد أفراد الأسرة وكثيرة الضغوط والزواج الإجباري وغيرها من المشكلات التي تسبب التوتر والقلق لجميع أفراد الأسرة وتؤثر على علاقاتهم وتعاملاتهم .
- أسلوب التربية وطريقة التفاهم والاتصال بين أفراد الأسرة ونقص المعلومات والمهارات الوالدية .
- عدم تقدير الوالدين وجهلهما بالنتائج المترتبة على إساءة معاملة أطفالهما .
- عدم توفر المساعدات والخدمات والبرامج والموارد التي يمكن أن تلجأ إليها الأسر وقت الأزمات .

وأشار محمد محمود (١٩٩٠ : ٢١٨) إلي أن الإساءة تحدث نتيجة التفاعلات التي تتسم بالسيطرة من قبل الآباء تجاه الأبناء ، حيث يميل هؤلاء الآباء إلي الاستبداد بالطفل من خلال وضع المعايير التي لا تتناسب مع

مستوى نضجه ، ثم يعمدون إلي نقد الطفل وعقابه عندما يعجز عن مواجهة هذه المطالب .

ويوضح هلفر Helfer (١٩٩٠ : ٩٢٣) أن انخفاض أو فشل التفاعل الأسري بين الطفل ووالديه غالباً ما يرجع إلي الخبرات الشعورية المؤلمة لدى الآباء وبخاصة التي تصاحب فترة نموهم في الطفولة ، مما يؤكد على استمرارية دائرة الإساءة . كما أن صغر سن الأم ، والذي غالباً ما يرتبط بقلة الخبرات ، ونقص النضج ، وعدم تفهم الأدوار المطلوبة يلعب دوراً هاماً في صعوبة تقبل الأم لدورها .

وتؤكد مديحه العزبي (١٩٨٠ : ١٠٢) على أن الأساليب التربوية الخاطئة قد تكون سبباً في الإساءة ، والتي تظهر في أشكال عديدة مثل الرفض والنبذ وعدم التجاوب العاطفي ، والصراخ المستمر في وجه الطفل ، وكذلك التحقير من شأن الطفل ، وفرض القيود عليه ، والتي تجد في المناخ الأسري تربة صالحة لزيادة الإساءة وخاصة الإساءة الانفعالية بشكل أسرع ، مما يؤثر سلبياً على شعور الأطفال بالأمن ، ويؤدي بهم إلي عدم التوافق ونمو الشعور العدواني ، وزيادة التفكير في الهروب من هذه البيئة المحيطة بهم .

وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية الضغوط البيئية كعامل أساسي في زيادة وانتشار الإساءة والتي تبدو في أمور كثيرة أهمها انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وتفيد هذه الدراسات بأن الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض أكثر ميلاً لاستخدام العقاب البدني العنيف حيث أن مطالب الطفل وحاجاته تشكل عبئاً ثقيلاً عن الآباء مما قد يجعلهم تحت وطأة الصراع بين مطالب هؤلاء الأبناء وعدم الكفاية المادية ، وقلة فرص العمل في الأسرة (بير وآخرون .Bear & et al ، ١٩٩٣ : ٤٣) .

ويشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٣ – ١٤) إلي أن الأسر التي يحدث فيها سوء معاملة الأطفال هي أسر من مستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية مختلفة غالباً ما تخبر مشكلات معددة من سوء التوافق الزواجي أو التصدع الأسري أو اضطراب نظام العلاقة بين الوالدين والأبناء وغالباً ما يلاحظ أن الوالدين يعوزهما مهارات الوالدين الفعالة بل وربما يعانون من اضطرابات نفسية .

وأوضح عبد العزيز موسي (١٩٩٩ : ١٣ – ١٤) أسباب الإساءة والاعتداء على الأطفال كما يلي :-

- ضعف الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة .
- وجود أمراض عضوية مزمنة في العائلة .
- إدمان أحد الوالدين للمخدرات أو الكحوليات .
- المشاكل العائلية المستمرة .
- الازدحام الشديد في البيت .
- الاعتداء المستمر من الأب على الأم في وجود الأطفال .
- تدني المستوى التعليمي للوالدين .
- العزلة الاجتماعية لبعض الأسر .
- وجود إعاقات داخل الأسر .

كما أشار كلاً من أحمد السيد وتوفيق عبد المنعم (٢٠٠٠ : ٣٣٧ – ٣٤٥) إلي أن هناك ثلاثة مناحي تفسيرية لمشكلة إساءة معاملة الأطفال وهي:

١- المنحي الطبي النفسي : وهو يفترض أن الوالد المسئ لديه مجموعة من خصائص الشخصية تميزه عن غيره وأنه غير سوي ويمكن أن

يصنف في إحدى الفئات الشخصية الطبية النفسية مثل الفصام أو ذهان الهوس – الاكتئاب فيري هذا المنحى السلوك المسئ على أنه إظهار للذهان . كما تضمن هذا المنحى الإشارة إلي أهمية تاريخ طفولة الوالد المسئ فهو قد أسيئت معاملته وهو طفل وتعرض لأنماط عقاب بدني ، ولم يقدم أصحاب هذا المنحى تفسيراً واضحاً لسبب أو كيفية انتقال إساءة معاملة الطفل من ذرية إلي أخرى .

٢- المنحى الاجتماعي : ويرى هذا المنحى أن التعرف على النسق الثقافي والفلسفة الاجتماعية للمجتمع والقيم ، ودراسة الاتجاهات الثقافية نحو العنف ، واستخدام القوة البدنية في العلاقات بين الأفراد ، كل ذلك سيقدم صورة مفيدة لفهم إساءة معاملة الطفل ، كما أن وضع الأسرة في النظام الاجتماعي والاقتصادي هو مفتاح مهم ورئيسي لهم هذه المشكلة ويتضمن هذا المنحى أيضاً افتراض نموذج الانعصاب التراكمي الذي يفترض أن درجة الانعصاب والاحباط التي يقابلها الفرد في مواقف حياتيه مختلفة في البناء الاجتماعي هي محدد للإساءة كما يشير هذا المنحى إلي أن الأسرة التي تستخدم العدوان اللفظي ، والبدني كوسيلة لحل الخلافات الزوجية تميل إلي استخدام أنماط متشابهة في تربية أطفالها ، وأن الانعصابات والمشقة والاحباط تولد السلوك المسئ وترتبط المشقة بالوضع الاجتماعي للفرد ، ومن مصادر المشقة التي لها تأثير على الأسرة البطالة ، وظروف المعيشة القاسية والدخل المحدد ، وحجم الأسرة ، والنسق البنائي للأسرة . كما وضح هذا المنحى أن العزلة الاجتماعية وعلاقات الأسرة بالمجتمع لها دور في إساءة معاملة هذه

الأسرة لأطفالها ، فقد ظهر أن الوالد المسئ منعزل اجتماعياً وعلاقاته الشخصية والاجتماعية قليلة .

٣- المنحى الاجتماعي الموقفي : اهتم هذا المنحى بدور الطفل في عملية إساءة معاملته فالأطفال مشاركون فعالون في هذه العملية، فالطفل ليس ضحية ولكنه عنصر مساهم ومسبب للإساءة ، ويشير هذا المنحى إلي فكرة انتقائية الإساءة التي ترى أن ليس كل الأطفال يساء معاملتهم ولكن عادة طفل معين داخل الأسرة يختار وينتقي للمعاملة السيئة دون عمد ، فالطفل لنفسه يسهم في إساءة معاملته وذلك بعدة طرق هي :-

- أن تكون لديه بعض الخصائص البدنية والسلوكية المحددة وراثياً تجعله أكثر عرضه لإساءة معاملته " كالتخلف العقلي والحالة المزاجية " .
- بعض سلوكيات الطفل التي يظهرها أثناء تفاعله مع والديه أو رفاقه وأخوته يجعله هدفاً محتملاً للإساءة ونتيجة لهذه الإساءة في المعاملة تظهر سلوكيات أخرى قد تسبب تباعاً مزيد من الإساءة من القائمين برعايته ، ومن هذه السلوكيات " النشاط الزائد ، الكسل ، الجدل والنقاش " .

ونرى مما سبق أن العوامل المحددة والمسببة لإساءة معاملة الطفل عديدة ومتداخلة ومن الصعب الاقتصار في تفسير هذه المشكلة على وجهة نظر أحادية وربما من الأفضل دراستها من وجهة نظر شاملة يسهم فيها كل من :

- الطفل ذاته وخصائص شخصيته ، وحالته المزاجية .
- الوالدان ، والضغوط الاجتماعية والعزلة ، والمساندة ، والرضا الزواجي ، والمشكلات المالية ، وبعض خصائص شخصية الوالدين.

خصائص الأطفال المساء معاملتهم :-

يتميز الأطفال المساء معاملتهم بالعديد من الخصائص عن الأطفال العاديين وذلك نتيجة لتعرضهم للإساءة . واهتم العديد من الباحثين بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال بغرض تقديم المساعدة لهم عن طريق إعداد برامج إرشادية وعلاجية تسعي إلي التخفيف من الآثار السلبية التي تنتج عن سوء معاملة الأطفال . ومن أهم خصائص الأطفال المساء معاملتهم ما يلي:-

تشير ممدوحة سلامة (١٩٩١ : ٨) إلي أن أهم خصائص الأطفال المساء معاملتهم تتمثل في :

- نقص القابلية للاستمتاع بالحياة .
- بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللاإرادي وثورات الغضب وعدم الاستقرار وزيادة الحركة .
- انخفاض تقدير الذات .
- ظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسي والأكاديمي .
- الانسحاب .
- العناد والتمرد .
- السلوك القهري .

وأوضح نبيل محمد (٢٠٠٢ : ٣٥) أن هناك جملة من الأعراض تميز هؤلاء الأطفال مثل التبول اللاإرادي الأحلام المزعجة ، والاكتئاب والأمراض السيكوسوماتية مثل الصداع ، القرحة والربو ، نوبات الغضب الانفعالية ، السلوك العدواني تجاه الأخوان والأقران والزملاء، الجنوح ، العنف ، والانسحاب الاجتماعي والسلبية الانطواء .

ويذكر عبد الرقيب البحري وآخرون (١٩٩٤ : ٩٤ – ٩٨) أن الأطفال المساء إليهم يتميزون بمفهوم الذات السلبي ، كما أنهم يوجهون دوافعهم العدوانية للخارج ، ويتسمون بسلوكيات عدم الأمانة مثل السرقة والكذب والغش ، ويشعرون بالرفض من قبل زملائهم ، ولديهم مشكلات انضباطية داخل الفصل حيث يقومون بالاعتداء على زملائهم ومضايقتهم .

ويشير كلاً من جلاسر وفروش Glasser & Frosh (١٩٩٣ : ٥١) إلي أن الإساءة الجسمية والنفسية عامل خطورة يمكن من خلاله التنبؤ ببعض الأعراض النفسية وبالانحراف والإدمان . ويشكل أكثر تحديداً فإن خصائص الأطفال المساء إليهم في مرحلة الطفولة تتمثل في الشعور بعدم الأمن ، وتجنب التواصل مع الآخرين ، والانسحاب والعدوان ، والاكتئاب ، والشكاوي الجسمية وانخفاض تقدير الذات ، وزيادة معدل المشكلات السلوكية، وانخفاض التحصيل الدراسي ، وانخفاض القدرات العقلية .

وترى إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ :١٨) أن الطفل الذي يتعرض للإساءة يتسم بسلوكيات سلبية تتمثل في التحدي ، وعدم الطاعة والرفض والشجار والمجادلة ، والعبث بأثاث المنزل والأجهزة المنزلية ، والميول العدوانية التي تتسبب في تعرضه للإساءة .

وتخلص ماري روجرز (١٩٨٧ : ٢٣) خصائص الأطفال المساء معاملتهم في ضعف الشهية للطعام ، والشعور بالذنب ، والكذب والسرقة، وانخفاض الاستجابات الانفعالية وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الأداء والإنجاز الدراسي ، وتعاطي المخدرات والسلوك الانسحابي الذي قد يؤدي إلي الانتحار ، والسلوك العدواني العنيف الذي قد يؤدي إلي القتل .

وأوضح عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٥٦ – ٥٧) الخصائص التي تميز الطفل المساء معاملته كما يلي :

- أن الطفل الذي يتعرض إلي فعل الإساءة لديه صورة سيئة عن ذاته وروح معنوية منخفضة.
- الاعتمادية الشديدة على الأم وفقد الثقة بالنفس .
- السلوك العدواني للطفل الذي يصل لدرجة الخروج عن القوانين .
- السلوك الانسحابي والخوف من الإقدام على إقامة العلاقات الاجتماعية الجديدة ، وهو مرتبط بانخفاض صورة الذات .
- يعاني هؤلاء الأطفال من وجود صعوبة في التحصيل الدراسي والتأخر التعليمي .
- صعوبة في التكيف مع مرحلته النمائية .
- إصابته ببعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب .
- الإعاقات الانفعالية والعقلية .
- نقص المهارات الاجتماعية .
- الصياح وكثرة إزعاج الوالدين .

كما يرى بروكمان Brockman (١٩٨٧ :٣٦) أن الأطفال المساء إليهم يتسمون بنقص تقدير الذات ، والسلوك المعارض والمضاد ، والسلوك القهري ، وعدم الاستجابة للمديح والثناء ونقص الدافعية والانسحاب الاجتماعي ، ومشكلات مدرسية متعلقة بالتحصيل والخوف ، وعدم الترتيب والفوضوية ، وعدم الاهتمام بالمظهر والصعوبة في اتخاذ القرار وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة ومشكلات نفسية كالعصاب والنشاط الزائد والاكتئاب وعدم القدرة على الاعتماد والثقة في الآخرين ، وعدم الثقة في النفس ، وعدم القدرة على فهم العلاقات الشخصية المتبادلة .

ويؤكد كونز Cons (١٩٨٦) على أن هؤلاء الأطفال تظهر عليهم أعراض ضعف تقدير الذات ، والميل إلي السلوك الانتحاري ، والشعور بالذنب ، والاضطراب الإداركي ، والعدوانية الزائدة ، والقلق ، والانسحاب ، وغياب الثقة في الآخرين .

ويشر صالح عبد الله (٢٠٠٠ : ٩٧) إلي خصائص الأطفال المساء إليهم التي تظهر على أشكال مختلفة كالاضطرابات السلوكية والأعراض الانسحابية ، والشعور بالخوف والقلق والارتباك والتوتر ، والشعور بالعزلة والوحدة وعدم الاتزان ، والسلوك العدواني ، والإحباط والكبت ، وسوء التوافق الاجتماعي والصعوبات الجنسية والإدمان ، وعدم القدرة على تكوين صدقات ناجحة والمحافظة عليها .

وبناء على ما سبق فالأطفال المساء معاملتهم يتميزون ببعض الخصائص عن الأطفال العاديين والتي من أهمها العدوانية والعزلة والانسحاب ونقص المهارات الاجتماعية والخوف والقلق .

الآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال على جوانب النمو والتعلم :-

تؤثر إساءة معاملة الأطفال على نواحي نموهم المختلفة مما يحول دون نموهم بصورة سليمة . وقد أجمعت نتائج الدراسات على وجود آثار سلبية تؤثر على نواحي نمو الأطفال الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلي التأثير السلبي على المهارات المعرفية والتعليمية لديهم . وتقدم الباحثة بعض البحوث والدراسات التي تؤكد نتائجها على الآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال ، وسوف تتناول الباحثة عرض هذه الدراسات طبقاً لنوع الإساءة .

فمن الدراسات التي أشارت إلي الآثار السلبية التي تنتج عن الإساءة البدنية أو الجسدية دراسة السيد عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٤) والتي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية بين التعرض للعقاب باستخدام الضرب ، والتعرض للإيذاء الجسدي بوسائل مختلفة والتعرض للحبس وبين الانسحاب والاكتئاب والوسواس القهري وفرط النشاط الحركي والعدوانية ومشكلة الجناح لدى الأطفال .

ويشر محمود حمودة (١٩٩٣) إلي أن هناك دراسات عديدة أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين إساءة معاملة الأطفال والسلوك العدواني لديهم ، فالتربية القاسية التي تقهر الطفل وتعاقبه بدنياً تؤلمه نفسياً تنمي العدوان لديه وتجعله يفشل في تنمية التحكم في الغضب والعدوان.

ويذكر ميلتر وآخرون .Milner & et al (١٩٨٨) أن الإساءة البدنية لها آثار عديدة منها انخفاض تقدير الذات وضعف الأنا ، وزيادة الشجار في الحياة ، وزيادة مشكلات الشخصية ، والضغوط والخوف والتوتر والقلق وعدم الاتزان .

وأوضح عبد العزيز موسي (١٩٩٩ : ١٥ – ١٦) آثار سوء معاملة الطفل الجسدية فيما يلي :-

- خوف الطفل من الاتصال بالكبار .
- شعور الطفل بالخوف من والديه والتردد من التقرب لهم .
- التغيب المستمر من المدرسة بسبب الاعتداء عليه .
- النوم المتكرر في الفصل .
- الانطواء والانسحاب والعزلة عن الآخرين .
- العدوانية على الآخرين ورفض التعاون مع الآخرين .

- بطء النمو اللغوي ، والعقلي ، والنفسي ، والاجتماعي .
- القلق والخوف والشعور بالرعب .
- دوام التواتر والإجهاد النفسي والكآبة .
- السلوكيات الهدامة مثل السرقة والتسول ، والتخريب في البيت أو المدرسة .
- فقدان الثقة بالنفس ، إعاقة النمو العقلي ، وإعاقة التفكير واتخاذ القرارات .
- عدم الثقة في البالغين .
- اللامبالاة وعدم التفاعل مع من حوله .

وأشار نبيل محمد (٢٠٠٢ : ٣٤ – ٣٥) إلي أن الأطفال الذين يتعرضون للإيذاء الجسدي يكون ليدهم احتمالية أكبر للإنخراط في أعمال العنف ويرتفع معدل الانتحار بينهم ، يرتفع معدل انخراطهم في إساءة استعمالهم للكحوليات والمخدرات ، ويعانون من أعراض القلق التي تأخذ صورة اضطراب ، ويعانون من مشكلات أكاديمية مقارنة بالأطفال الذي لم يتعرضوا لسوء المعاملة .

وأما بالنسبة للإهمال كأحد أنواع الإساءة فيرى محمد عبد المؤمن (١٩٨٦: ١٢) أن الإهمال يسبب للطفل الشعور بالنبذ من والديه وعدم رغبتهما فيه مما يؤدي إلي ظهور أنواع من السلوكيات السلبية لديه كأن يكون عدوانياً كارهاً وحاقداً على المجتمع ، وتزداد عنده حدة الغضب والثورة والمقاومة ، وقد يأخذ سلوك الطفل اتجاهاً آخر وهو التعبير عن عدوانه للمجتمع بطريقة سلبية متمثلة في الإنطواء وعدم الأكترات واللامبالاة.

ويشير عبد الرقيب البحيري وآخر (١٩٩٩ : ٩٤) إلي أن الطفل المهمل والمنبوذ يقنع نفسه بأنه ما دام لم يحصل على الحب الكافي فمن حقه أن يسرق أو يكتب وذلك للهروب من النتائج النفسية للإهمال وكذلك لإنكار الذكريات المؤلمة والمشاعر المرتبطة بهذا الإهمال.

وفيما يتعلق بالآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال يشير عبد العزيز موسي (١٩٩٩: ٢٥ – ٢٧) إلي :

تدهور التطور النفسي : لقد أثبت البحوث بأن هناك عدة قدرات نفسية في الطفل تتأثر بسوء المعاملة والإيذاء العائلي للطفل وهي العنف ، وعدم الاستجابة العاطفية للآخرين ، وعدم الثبات الانفعالي ، وتأخر التطور الاجتماعي ، وعدم المنافسة وقلة التحصيل الدراسي والتعيين السلبي للنفس .

في المدرسة إضافة إلي عدم الانتباه والنشاط الزائد مما يؤدي إلي انخفاض أدائهم الدراسي ، وكثيراً ما يظهرون صعوبات محددة في التعلم كاضطرابات اللغة أو وجود مشكلات حركية ويؤدي ضعف قدرتهم على التحكم في اندفاعهم إلي مشكلات سلوكية مع الزملاء والمدرسين .

وفي هذا الصدد يشر كلاً من تريكت ومكبريد Trickett & McBride (١٩٩٥) إلي أن الأطفال المساء إليهم بشكل متكرر يظهرون اضطراباً معرفياً وذهنياً مرتبطاً بتأخر في النمو ، وعيوب في اللغة والكلام ، وعادة ما يصعب عليهم أن يعبروا عن مشاعرهم فنجد تأخراً في اللغة خاصة فيما يتعلق بطرق التعبير اللفظي ، إذ أن اللغة لا تستخدم كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمقاصد والمشاعر بل كوسيلة لتحاشي العقاب .

ولا يتوقف تأثير إساءة معاملة الأطفال إلي هذا الحد إلا أن تأثيره قد يمتد إلي فترات ما بعد الطفولة ويؤثر على جوانب شخصية الفرد في مرحلتي

المراهقة والرشد ، فهناك بحوث ودراسات عديدة تشير إلي التأثير السلبي طويل المدى لسوء معاملة الأطفال . فالمراهقين المساء إليهم بدنياً أو جنسياً لديهم أفكار أو محاولات انتحارية وكذلك أفكار قتل وتعرض للحوادث بنسب أعلي من المراهقين الذين لم يتعرضوا للإساءة في الطفولة .

كما يؤكد مالينوسكي وهانسن Malinosky & Hansen (١٩٩٣ : ١٦٨) على وجود علاقة بين التعرض للإساءة البدنية في الطفولة ، والعنف في فترتي المراهقة والرشد . وأن تاريخ الإساءة البدنية للطفل قد ينذر بالأفعال الإجرامية التي تتضمن تهريب المحظورات والسرقة والجرائم الجنسية وجرائم العنف .

وتوصلت دراسة تتبعيه قام بها كلاً من لونتز وويدون Luntz & Widon (١٩٩٤) إلي أن التعرض للإساءة والإهمال يتنبأ بشكل دال بعدد من أعراض اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع طوال الحياة .

وإذا كان العرض السابق لعوامل أدت إلي خلق بيئات التعلم السلبي ومن ثم أفرزت بدورها مخرجات تعلم لها سمات سلبية في الأفعال والتفكير ، فهناك فئة أخرى تعد نمطاً للمعاناة من صعوبات التعلم لأسباب خاصة يعرضها الفصل الرابع .

الفصل الرابع

صعوبات التعلم

الفصل الرابع

صعوبات التعلم

يشير مفهوم ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعة الأطفال أو التلاميذ الذين يعانون ويواجهون مشكلات أثناء عملية التعلم المدرسي لأن لديهم قصوراً في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

كما أن بعضهم يعاني من صعوبة في عملية الاستماع للكلام أو عملية القراءة أو الكتابة أو التهجئة. وينعكس ذلك عن أدائهم التحصيلي الضعيف.

لذلك نجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من إعاقات في الإدراك السمعي أو البصري نتيجة الإصابة بضرر بالمخ يصيب الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى الإخلال الوظيفي للمخ وفقدان القدرة على الكلام"

ويجب أن نشير إلى أن هذا التعريف لا ينطبق على من يعانون من مشكلات ناتجة عن إصابة بحاسة السمع أو حاسة البصر، أو من يعانون من إعاقات حركية أو اضطراب في السلوك، أو الحرمان الثقافي. وهؤلاء الأطفال لا يستفيدون من إمكاناتهم الكامنة لعجز المخ عن معالجة المعلومات لعدم وضوح الصورة الذهنية لديهم لذلك فهم غير قادرين على تفسير الرموز.

ويعرف سيد عثمان (١٩٩٠) : ذوي صعوبات التعلم بأنهم غير قادرين على الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل المدرسي ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الدراسي الذي يؤهلهم لهم

قدراتهم، ولا يتضمن ذلك الطفل المعاق عقلياً أو جسمياً أو حسياً" (سيد عثمان، ١٩٩٠، ١٣)

أما فتحي الزيات فيعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون إضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وربما يعكس إضطراباً في التفكير أو النطق والقراءة والتهجئة أو الذاكرة والانتباه. (١٩٨٩، ٤٥)

ويشير فيصل الرزاز إلى أن هؤلاء الأطفال يكون مستوى ذكاؤهم حول المتوسط ولديهم قصور نمائي في القدرة على التركيز على موضوع محدد. وهم من يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم لإستخدام كامل قدراتهم. (١٩٩١، ١٢٨)

ويوضح سيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) : أن هذه الفئة نجدهم في الفصول العادية ولكنهم يظهرون تباعداً واضحاً بين التحصيل المتوقع والفعلي لأنهم يعانون عدم القدرة على الإنجاز للمهارات الأساسية والأكاديمية. (٢٠٠١، ١٢٦)

أما أحمد عواد (٢٠٠٢) فيؤكد على الإعاقة الإدراكية نتيجة إصابة المخ مما يجعلهم يظهرون قصوراً في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث.

وتشير كارولينا Carolina 2006 إلى أن صعوبات التعلم تمثل أصعب أنواع الإعاقات لأنها غير مرئية وذوي صعوبات التعلم يستنفدون من وقت المعلم ومن طاقته الكثير، لذلك تمثل مشكلة عدم التشخيص الدقيق لهم عقبة في سير العملية التعليمية.

لذلك يعتبر الإهتداء إلى أنسب الأساليب التشخيصية والعلاجية إستراتيجية ناجحة للاستفادة بإمكاناتهم وتأهليهم للمواطنة الصالحة.

وتصنف صعوبات التعلم إلى :

أ- صعوبات تعلم نمائية.

ب- صعوبات تعلم أكاديمية.

والأطفال ذوي الصعوبات النمائية يعانون من مشكلات في العمليات المعرفية كالإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة.

أما ذوي الصعوبات الأكاديمية فهم من يعانون من صعوبة في عمليات التهجئة والقراءة والكتابة والحساب.

وأشارت الدراسات الحديثة في هذا المجال إلى أن نسبة انتشار من يعانون من هذه الصعوبات تمثل حوالي من ١٠% - ٢٠% من أطفال المدارس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (نبيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٠، ٦)

وتغدو دراسة هذه الفئة مهمة لأنها تحسم الخلاف بشأن مصطلحات التعريف فمنذ بداية الاهتمام بدراستهم كان يطلق عليهم المتخلفون عقلياً Mental Retarded أو الفاشلون تحصيلياً Failure أو غير العاديين Ubnormal أو بطيئي التعلم Slow learning .

ويشير الخبراء إلى أن الفارق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئ التعلم يرجع إلى نسبة الذكاء فبطيئي التعلم تبلغ نسبة ذكائهم أكثر من ٧٠ درجة مئوية وأقل من ٩٠ درجة مئوية.

ومصطلح صعوبة التعلم يشير إلى التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم المواد الأكاديمية ولكنهم يجيدون بعض أنماط التكيف الاجتماعي وبعض القدرات الفنية الأخرى (فيزرستون، ١٩٧٣) .

ويشير ويستوود Westwood 1997 إلى أنه تم استبعاد مصطلح بطيئي التعلم لإرتباطه بالغباء ليستخدم مصطلح ذوي صعوبات التعلم، لذلك يكون من المهم أن نعرض فيما يلي بعض الخصائص السلوكية والمعرفية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

١- خصائص ذوي صعوبات التعلم :

تشير كارولينا إلى أن هؤلاء الأطفال يبدون انخفاضاً واضحاً في التحصيل

الدراسي ولا يستطيعون تحقيق سوى ٥٠% من مستوى النجاح طوال العام الدراسي وهم قد يرسبون في مادة أو أكثر كما أنهم يتميزون بالخصائص التالية : -

نقص الدافعية - عدم القدرة على توظيف أثر التعلم - عدم القدرة على إدراك الأخطاء عدم الكفاءة الاجتماعية - قدرة ضعيفة على الانتباه - ضعف الثقة بالنفس نقص فترة التركيز على الأشياء - ضعف في مهارات الكتابة والقراءة - عدم الرغبة في معرفة موضوعات خارجية. (ويستوود، مرجع سابق)

وأضافت كارولينا أنه يظهر لديهم السلوك العدواني والحركة الزائدة وضعف القدرة على التذكر - ضعف القدرة على التمييز وقد يلجأون إلى الهروب من المدرسة وعدم القدرة على حل المشكلات.

إن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديدها، لأن الصعوبة تتضمن أنواعاً متعددة من العيوب أو القصور Assortments والخصائص characteristics التي تمتد من المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية إلى النماذج السلوكية الخاصة بسوء التكيف، مثل الحركة الزائدة Hyperactivity، والاندفاعية impulsivity ، تشتت القدرة Distractivity ، وضعف التركيزPoor concentration كما أن صعوبة التعلم ليس من السهولة تحديدها لأن بعضاً من الأطفال العاديين الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم قد يوجد لديهم بعض من هذه الخصائص من وقت لآخر(Dalgins, 1986, p174) .

وتنقسم خصائص ذوي صعوبات التعلم إلى : -

(أ) الخصائص المعرفية : -

هناك اختلافات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي المعرفية حيث أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم توجد لديهم صعوبة في ميكانيزم

الضبط الذاتي والتخطيط والتقييم وحل المشكلات (Bender, 1993: p 51).

ويذكر (جابر عبد الحميد ٢٠٠١) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يكتسبون عادة مهارات تعلم كيف يفكرون على نحو طبيعي ولذلك يبدون سلبيين ويعتمدون على الآخرين كما أنهم يصبحون ساخطين على التعلم (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١: ٢٦١)

ويذكر ليرنر أن الأطفال الذي ينظمون ما تعلموه قادرون على بلوغ مهامهم ويكونون على وعي بالمشكلات والحلول كما أنهم قادرون على اختبار أدائهم، ولكي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون ضعف في هذه الأمور.

ومن أكثر الملامح الشائعة لذوي صعوبات التعلم هي اضطراب الانتباه، حيث نجدهم يفتقدون القدرة على تركيز الانتباه للدروس لفترة طويلة، ومن السهل عليهم التشتت ومن الممكن أن يظهروا نشاطاً زائداً، كما أن مثل هؤلاء الطلاب تكون لديهم مشكلات في العمليات السمعية والمعلومات البصرية على سبيل المثال العديد منهم تكون ملاحظته ضعيفة للأصوات وفي التعرف السريع على الحروف والكلمات وفي الذاكرة قصيرة المدى، كما أنهم غير قادرين على إصدار الأحكام ولا يستطيعون الشعور بما يشعر به الآخرون ويعانون من مشكلات أسرية (Lerner, 2000, P 542) .

كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في القدرة على حل المشكلات والمهارات الوظيفية (Eamonshanley, 1993, 121)

(ب) الخصائص السلوكية :

يؤكد فتحى الزيات ١٩٨٩ على أن هناك بعض الخصائص السلوكية المشتركة التي يشيع تكرارها لدى ذوي صعوبات التعلم، منها الشعور بالاستسلام والإحباط المتكرر ونقص الشعور بقيمة الذات من جراء ضعف

مستوى الإنجاز التحصيلي مقارنة بزملائه، ويتميز كذلك بنقص الدافعية والإنطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسئولية وعدم النضج الانفعالي ونقص الثقة بالنفس والخوف من المدرسة، بالإضافة إلى مشكلات عدم التوافق الشخصي والاجتماعي والأسري والمدرسي. (فتحي الزيات، ١٩٨٩ ، ٤٦١)

ويرى بريان (Bryan 1986) أن تكرار خبرات الفشل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقودهم إلى الاعتماد بأنهم غير قادرين على المصاعب التي تواجههم. وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على جهدهم الإنجازي ونجاحهم. وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل. فإنه لا يحاول أن يبذل جهداً كي يغير هذا التوقع وبالتالي لا يعير انتباهه للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقماً .

وتؤكد العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم على وجود اضطرابات انفعالية وسلوكية لذوي صعوبات التعلم حيث أشارت (Zak) في دراسة عن العلاقة بين القلق وصعوبات التعلم إلى ارتفاع متوسط درجات القلق للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين. وقد يرجع ذلك لإحساسهم بالعجز وفقدان الثقة بالنفس والحساسية الزائدة.

(جـ) الخصائص الاجتماعية :

يذكر بارك وسكوت (Park & Scott) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنانيون وغير اجتماعيين ولا يهتمون بآراء الآخرين وغير مقبولين من زملائهم . (السيد خالد، ١٩٩٤ : ٢٧)

كما يذكر (Ariel, 1992) بأن سلوكهم في مرحلة المراهقة يتسم بالتحدي لبيئتهم ومدرستهم ووالديهم وعدم تقبل أي نصح من الكبار. كما أنهم يقاومون

توجيهات الوالدين في محاولة للحصول على الاعتماد النفسي والاجتماعي. (Ariel, 1992 : p 15)

ويوضح (سيد عثمان) أن هؤلاء الأطفال لا يبالون بالتخريب داخل المنزل أو خارجه مما يخرج الأهل بصفة خاصة عند زيارة الأصدقاء كما أنهم وكما يذكر املتون، لا يبالون إذا ما سألوا شخصياً ما أسئلة محرجة. (السيد خالد، ١٩٩٤ : ٤٩) .

(د) الخصائص الانفعالية :

ذكر ستراج (Strag) أن بعض أسر ذوي صعوبات التعلم وصفت أبنائها بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ولا يحكون تعبيراتهم الانفعالية ومتهورون وغير مبالين وأظهرت الدراسات أن هناك معدلات عالية من السلوك الجانح بينهم وأن قابليتهم للتورط بالشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

(جابر محمد ، ١٩٩٨ : ٣٢)

وفي دراسة وراندوماركو (Coronado, Marco, 1996) التي أجرياها للكشف عن مستوى القلق لذوي صعوبات التعلم أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذو صعوبات التعلم مستوى أعلى من القلق، كما أن الإناث أظهرت مستوى عالي من القلق مقارنة بالذكور، كما كانت هناك فروق في الكذب بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم ميلاً للكذب أعلى من العاديين.

وقد ارتبطت صعوبات التعلم بالخلل في الجهاز العصبي المركزي (باستين ١٩٨٧)، وكانت البداية مع الأطفال الذين يتسمون بقدرات عقلية طبيعية ولكنهم يعانون من مشكلات في تحصيل المهارات الأكاديمية وفي

الحقيقة فإن اضطراب الجهاز العصبي يذكر في تعريف المنظمة الدولية لذوي صعوبات التعلم ولكن ليس كل مشكلات التعليم تنتج عن مشكلات في عمليات ووظائف المخ والاتجاه المعرفي يرجعها إلى الظروف البيئية كما أن الاختلاف في الظروف الاجتماعية والثقافية تكون ذات تأثير. (William Bender, 1993: p7)

ويشير (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠) إلى أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل.

٢- مظاهر إعاقات التعلم :

من الأعراض التي يمكن اعتبارها مؤشرات مصاحبة لبعض الصور المختلفة لإعاقات التعلم، أولاً : النشاط الحركي الزائد، والقصور في القدرة على التركيز والانتباه Attention Deficit – Hyper Activity (ADHA) ، والذي يصاحبه – غالباً – نزق واندفاع وفوضى، وعدم الاستقرار أو التنظيم، وسرعة الاستثارة ونفاد الصبر، وصعوبة تنفيذ التعليمات وتشتت الأفكار، وتقلبه من عمل لم يستكمله لعمل آخر مختلف، مع اضطراب أو عدم تناسب انفعالاته مع مثيراتها.

ويشير عثمان فراج إلى صورة ثانية مختلفة من صور إعاقات التعلم، وهي حالات القصور في القدرة على القراءة أو تعثر أو تعطل فيها، وتعرف باسم الدسلكسيا Dyslexia ؛ وهي عبارة عن اضطراب في ميكانيزم القراءة يترتب عليه أحداث أخطاء شاذة في القراءة، وفي نقل الكلمات المكتوبة من سبورة أو كتاب، والخلط بين الحروف المتشابهة، مثل "ق – ف و"ك – ل" و "د – ذ" ؛ وبين "ر – و" ، وبين "س ، ش" أو بين "س، ص"؛ أو في اللغة

الإنجليزية بين "d – b" أو بين "g – q – p" أو بين "n – u" ؛ أو يخطئ نطق كلمة حسب ترتيب حروفها، فيقرأ كلمة " God بدلاً مـــن Dog " ، أو "سعد بدلاً من عدس" ، أو كلمة " Spil بدلاً من Lips " أو يخطئ في ترتيب أرقام عدد في الحساب، فيقرأ أو يكتب "٥١٨ بدلاً من ٨١٥" أو "٤٦ بدلاً من ٦٤". كما قد يخطئ في ترتيب أشهر السنة بالتسلسل الصحيح، أو في أيـــام الأسبوع. ويخلط بين اليمين واليسار أو بين فوق وتحت أو يخطئ في التمييز بين جرس التليفون وجرس الباب ؛ حيث يفشل في التمييز بين الصوتين.

والصورة الثالثة لإعاقة التعلم هي صورة فقدان كلي وجزئـــي لاســـتخدام اللغة ووظائف الكلام أو التخاطب. ولفظ لغة هنا لا يعني فقـــط التعبيـــر أو الاتصال الفكري باللفظ والكتابة والحركة؛ بل أيضاً يتضمن تلقي (اســـتقبال) أو تفسير ما يصدر عن الآخرين من حديث وكذلك إبداع (تخزين في الذاكرة) ؛ أو استعادة معاني وصور الرموز اللغوية التي يتضمنها ؛ وقد يمتد القصور ليشمل الجانب الإدراكي والمعرفي والبصيرة والقدرة على التمييز. وتُعـــرف هذه الصورة من صور إعاقات الـــتعلم باســـم الأفيزيـــا أو "عنـــة الكـــلام" (Aphasia) ويوجد منها أنواع مختلفة ؛ منها مـــا هـــو لفظـــي (Verbal) ويتمثل في العجز عن تركيب أو صياغة الألفاظ ؛ ومنها مـــا هـــو مـــدلولي (Semantic) أي عجز إدراكي لكامل دلالة اللفظ ؛ أو أســـمي (nominal) أي الاستعمال الخاطئ للألفاظ أو صعوبة في العثـــور أو اســـتدعاء اللفـــظ الصحيح أثناء الكلام أو ضعف القدرة على التذكر وإدراك المعنى. وهنـــاك النوع التراكيبي (Syntactical)، أي فشل الطفل في ترتيب الكلمات المكونة للجملة في عبارة أو جملة مفيدة صحيحة.

كان هذا عرضاً لثلاث من صور إعاقات التعلم بأعراضها المختلفة. ولكن يجب أن نؤكد أنه ليس من الضروري أن تظهر كل هـــذه الأعـــراض فـــي شخص واحد. فقد يعاني طفل من بعضها، ويعاني طفل آخر من مجموعـــة

مختلفة من الأعراض في صورة أخرى من صور الدسلكسيا أو الأفيزيا، وقد يعاني طفل من نشاط حركي زائد وقصور القدرة على التركيـز (ADHA) فقط، أو يجمع بينها وحالة دسلكسيا في الوقت نفسه . (نصرة عبد الحميـد، ٢٠٠٥)

كما نحب أن نؤكد أنه لا علاقة لأي صورة أو أكثر من أنـواع إعاقـات التعلم بذكاء الطفل، ولا بأي خلل في التوصيل العصبي بين المخ وأعـضاء الكلام، ولا بأعضاء مخارج الألفاظ كاللسان أو الشفتين أو سقف الحلـق أو الحنجرة وغيرها من أعضاء الكلام التي تكون سليمة، كما أنها لا علاقة لها بقصور في حاسة السمع أو الإبصار أو الاضطراب الانفعالي، وهي ليـست مرضاً من أمراض التأخر الدراسي، وهذه جميعاً جوانب لابد من اسـتبعادها تماماً أثناء تشخيص حالات إعاقات التعلم.

أما عن العوامل المسببة، فقد كان المعتقد حتى أوائل الستينيات، أنها ناتجة عن تلف في أنسجة قشرة المخ (Cortex) ، وخاصة في النصف الكـروي الأيسر المسؤول عن التعلم والذاكرة والتفكير وتفسير الرموز اللغوية، ولكن بعد بحوث مستفيضة، استبعد هذا التفسير لسببين : أولهما : أن أي تلف فـي خلايا أنسجة المخ هذه يؤدي إلى تخلف عقلي، أي قصور في الذكاء .. وقـد علمنا أن الأطفال المصابين بإعاقات التعلم على ذكاء عادي، بل وربمّا عال، ولا يعانون من أي قصور في الذكاء. وثانيهما أنه إذا كان السبب تلف فـي خلايا أنسجة المخ فلا أمل في الشفاء، بينما الواقع أنه قد تم شفاء العديد مـن حالات إعاقة التعلم، ومما يؤكد تلك الحقيقة أن هناك العديد من قادة وعباقرة التاريخ قد شفوا من إعاقة التعلم التي كانوا يعانون منها في طفولتهم، ومنهم العالم أينشتاين، والمبدع أديسون، والطبيب لويس باستير، والرئيس الأمريكي جون كيندى والبريطاني تشرشل ؛ وعظماء التأليف الموسيقي مثل بتهـوفن، والمبدع والت ديزني وغيرهم.

ومازالت البحوث المستفيضة ، من منتصف الستينيات، تجري ميدانياً لمعرفة العوامل المسببة الحقيقية. ونعرض من نتائجها عاملين فقط أهمها الخلل الوظيفي الذي يحدث في منطقة الأذن الداخلية والعصب الدهليزي الموصل بينها والمخيخ. ويعرف باسم Cerebellar Vestibular ؛ وهي نتيجة عوامل منها ما يحدث أثناء فترة الحمل من إصابة بأحد الحميات (الحصبة الألماني) أو بالالتهاب السحائي للأم أو استخدامها بعض العقاقير الطبية أو الإكثار من التدخين أو تناول الكحوليات أو التعرض للإشعاع الذري. وقد يحدث بعد الولادة ؛ حيث يتعرض الطفل في السنوات المبكرة من عمره إلى التلوث البيئي بالرصاص أو الزئبق أو لجو مليئ بدخان السجاير.

أما العامل الثاني المسبب، فهو خلل في التوازن الكيميائي الهرموني في مخ الطفل المصاب، يتمثل في نقص أو زيادة في إفراز الناقلات العصبية Neuro-transmitters وخاصة نوع منها يعرف باسم Pine-phren مما يضعف قدرة الطفل على التركيز والإدراك الحسي اللغوي وزيادة النشاط الحركي، وبالتالي قصور بالقدرة على الاستيعاب والتعلم.

ومما يؤكد نتائج هذه البحوث أنه أمكن في الحالتين السابقتين، شفاء الطفل المصاب أو تخفيف حدة الإعاقة بدرجة كبيرة باستخدام عقاقير طبية خاصة في كل من الحالتين .

كان هذا عرضاً موجزاً في أضيق الحدود لموضوع متشعب الجوانب، يشغل العديد من الدوائر العلمية النفسية والطبية والتربوية، وخاصة في العقدين الماضيين، وهو إعاقات التعلم. ولا يزال البحث جارياً لكشف الغموض الذي كان يكتنف جوانبها المختلفة، مما جعل العلماء يطلقون عليها اسم الإعاقة الخفية Invisible Disability.

٣- أنواع صعوبات التعلم وعلاجها :

يشير نبيل حافظ إلى أن أنواع صعوبات التعلم تتمثل في : صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية.

أولاً : الصعوبات النمائية :

أ- مشكلات الانتباه :

يعد الانتباه من الوظائف الهامة في حياة الإنسان الدراسية والعملية إلى درجة يمكن معها القول أنه ما من عمل يؤديه الفرد في منزله أو معهده أو أي مجال من مجالات الحياة المهنية والاجتماعية لا يعتمد على الانتباه بصورة أساسية.

والانتباه يعبر عن قدرة الفرد على تركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة / إحساس / صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شئ / شخص موقف)، أو هو بادرة شعور الفرد في مثير ما، ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون مركز انتباهه، وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية ديناميةمستمرة أثناء اليقظة.

أهمية الانتباه في التعلم :

يعد الانتباه العملية الأولى في إكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات ويجعله يعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها، والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها.

ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلاً عن التعليمات الذي تقدم للطلاب داخل قاعة الدرس

وخارجه، بالإضافة إلى دور الانتباه الهام في أداء المهام الدراسية العملية والامتحانات والاختبارات بمختلف أشكالها.

المتطلبات التربوية للانتباه :

لكي يكون الانتباه مثمراً، ومدخلاً للمعرفة والتعامل مع مثيرات البيئة والاستفادة منها لصالح الإنسان يتعين أن يتسم بالصفات التالية :-

- انتقاء المثير :-

فنحن لا ننتبه عادة لكل المثيرات سواء داخلنا أو في البيئة الخارجية، وإنما ننتبه فقط لتلك التل تلفت نظرنا وتثير إهتمامنا لأهميتها في حياتنا، وندع ما عداها في هامش شعورنا وخارج نطاق حواسنا.

- مدى استمرارية الانتباه :-

إذ يتعين على الفرد أن ينتبه وقتاً كافياً للمثير الذي يجذب اهتمامه حتى يستوعبه ويلم بعناصر المفهوم الذي يدل عليه سواء تعلق بشئ (آلة ما) أو شخص (معلم) أو موقف (تعلم).

- نقل الانتباه ومرونته :-

فالشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينقل انتباهه بمرونة وسلاسة بين المثيرات المختلفة، إذ يدل هذا على مرونة تفكيره وعدم جموده، ولا يساعده هذا فقط على الإلمام بعناصر المثير متكاملة مترابطة ذات معنى وإنما يمكن أن تكون تلك المرونة مدخلاً للإضافة والتعديل والابتكار.

- الانتباه إلى تسلسل المثيرات المعروضة :-

فنحن عادة لا ننتبه لمثيرات مفردة، وإنما غالباً لعدة مثيرات متتابعة فالطالب أثناء شرح الدرس ينتبه لتسلسل الكلمات التي تخرج من فم المعلم، وللعروض المكتوبة على السبورة أو بواسطة الوسائل التعليمية التي يستعين

بها المعلم في الشرح، ونفس الشئ يصدق على مشاهدتنا لفيلم أو أدائنا لعمل حيث يستدعي هذا استمرار الانتباه لكافة العناصر والمكونـــات أو المـــشاهد المتتالية. (كيرك وكالفنت : ١٩٨٨)

مظاهر مشكلات قصور الانتباه:-

إن الطلاب عادة لا يتمتعون بقدرات متساوية من الانتباه للمثيرات لأسباب طبية (جسمية) أو نفسية أو اجتماعية، وقد صنف العلماء مظاهر العجز فـــي الانتباه وصعوباته فيما يلي :

١- عدم الانتباه :

ويقصد به عدم انتباه الطالب للمثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يثيـــر اهتمامه أو بسبب عزوفه عنه لأن هناك مثيراً أهم فـــي حياتـــه أو بـــسبب صعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ذرعاً ويبتعد عنه.

٢- القابلية للتشتت :- Distractibility

أي عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض وقد يرجع هذا لأسباب عضوية أو نفسية مردها ضيقه أو ملله أو عجزه عن فهم المثير أو بسبب فشله في تحقيق التأهب العقلي أو التهيؤ الذهني المطلوب Mental Set أو فشله في إصطفاء وتنقيـــة Filtering المثيـــرات الهامـــة ومداومة التركيز عليها واستبعاد ما عداها أثناء قيامه بالإحاطة Scanning بمختلف جوانب الموقف المثير الذي يجذب انتباهه.

٣- تثبيت الانتباه :- Fixation

ويقصد به ثبات انتباه الطالب على مثير معين لأنه يستهويه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو تعبه أو

إجهاده، وهو الأمر الذي يجعله لا يتابع عناصر الدرس المتتالية جيداً فلا يلم بصيغتها الإجمالية فيحس بالعجز عن فهمها.

٤- الحركة الزائدة أو النشاط الزائد :- Hyperactivity

ويقصد به عدم تمتع الطالب بالاتزان والاستقرار الانفعالي الذي يمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها، وهو يشكل زملة من الأعراض النفسية تتمثل في :-

أ- المستوى المرتفع من النشاط الحركي مما يعوق الاستفادة والإنجاز.

ب- سرعة تشتت الانتباه مما يحول دون الإلمام الكافي بالموقف.

جـ- عدم القدرة على ضبط النفس أو الإندفاعية مما يؤدي إلى الزلل. وسوف نفد للنقطة (جـ) فقرة خاصة

٥- الإندفاعية :-

ويقصد بها عدم التروي في التعامل مع المثيرات مما ينجم عنه غالباً عواقب غير مأمونة مثل الرد السريع على السؤال قبل الانتباه إليه جيداً ومعرفة مضمونة وعناصره مما يوقع الطالب في الخطأ أو مثل الاستجابة الفورية دون مراجعة للنفس في مواقف حياتي مما يتأدى بالفرد إلى سلوك عدواني يضر به أو بالآخرين أو بالاثنين معاً. ومن ثم تعكس الإندفاعية نقصاً في الانتباه الكافي وقصوراً في الإدراك وعجزاً عن التفكير يؤدي إلى سرعة الاستجابة والوقوع في الخطأ.

تشخيص مشكلات عدم الانتباه :-

يتضمن تشخيص صعوبات عدم الانتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلي :-

١- تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها :

إذ يتعين على المعلم أو المعالج أن يحدد بالضبط أي أنواع عدم الانتباه الخمسة سابقة الذكر يعاني منها الطالب وثمة اختبارات عديدة لتشخيص مظاهر عدم الانتباه مثل :-

أ- اختيار تقييم اضطرابات الانتباه لدى الأطفال تأليف "ب. ستيفن" Stephen. B (١٩٨٩) ترجمة وتقنين نبيلة محمد رشدا (١٩٩٧).

ب- مقياس ن. ز للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال، إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٨٤).

ج- اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الإندفاعية لدى الأطفال إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٩٠).

٢- تحديد العوامل المسئولة عن عدم الانتباه :

فقد يعاني الطالب من مرض عضوي أو يتسم بعدم الإتزان الانفعالي لخبرات صادمة مر بها أو ضغوط نفسية يتعرض لها في الأسرة أو المدرسة أو الحي، أو ربما يرجع هذا إلى المناخ السائد في بيئة الفصل من حيث سلوك المعلم أثناء الشرح أو شخصيته وإنعكاساتها على سلوك الطلاب وعلاقته بهم أو اتجاه الطالب نحو المدرسة والدراسة أو مادة دراسية معينة أو عجزه عن استيعابها لقصور في قدراته العقلية.

٣- التعرف على الظروف البيئية لعدم الانتباه :

فينبغي على المعلم أو المعالج أن يحدد أي المواقف الحياتية (في المنزل / المدرسة / الفصل / المعمل / قاعة النشاط / الحي .. الخ) تشيع فيه المظاهر السلوكية لعدم الانتباه التي يعاني منها الطالب.

٤- تحديد أهداف العلاج :

في ضوء ما سبق من تشخيص يحدد المعلم أهـداف العـلاج مـستعيناً بإمكانات المدرسة متعاوناً مع الأسرة، وربما يلجأ إلى جهات طبيـة خـارج نطاق المدرسة إذا اقتضت الحالة ذلك مثل الـصحة المدرسـية أو العيـادة النفسية أو مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ج- علاج صعوبات الانتباه :

لكي نقوم بتحسين سلوك الانتباه عند الطالب يفضل أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرته على الانتباه نوجزها فيما يلي :-

١- التدريب على تركيز الانتباه :

أي توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات المهمـة ذات الـصلة بموضـوع الدرس وترك باقي المثيرات على هامش شعوره ويتضمن هذا :

أ- أن نلفت نظر الطالب إلى المثيرات المهمة حتى يركز عليها ويعزف عن غيرها كأن يقول المعلم : انتبهوا إلى النقاط الرئيسية التالية ثـم يكتبهـا على السبورة ويستطرد في شرحها.

ب- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتـى يـستطيع الطالب أن ينتبه إليها ويلم بها ويستوعبها.

جـ- زيادة تركيز الطالب على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضـع خطـوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والقوانين والنظريات والأقوال المأثورة وخلاصات الدروس المشروحة.

د- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتـى نلفـت انتبـاه الطالب لأن التعود Habituation على المثيرات يجعل الطالب يملها فلا تثير اهتمامه وينتبه لغيرها.

هـ- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع

في تعلم القراءة والكتابة وإضافة اللمس في الدروس العملية والفنية.

و- عرض المواد العلمية في شكل مجموعات متجانسة تكون لها دلالة ومغزى فيسهل على الطالب فهمها واستيعابها بالتركيز عليها كما هو الحال في تصنيف المقررات الدراسية على أسس منطقية.

ز- الاستعانة بالخبرات السابقة للطالب والإنطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة ترتبط بها فلا يجد الطالب صعوبة في الانتباه إليها وفهمها والإلمام بها.

٢- زيادة مدة الانتباه :

وذلك بطريقة تدريجية بالاستعانة بالإجراءات التالية :-

أ- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في حالة الطالب في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتنفيذه وتقويمه وقياسه كأن يقول أود أن أشد انتباه الطالب لشرح درس لمدة نصف ساعة.

ب- أن يستخدم المعلم ساعة توقيت Stop Watch لقياس مدة الانتباه لدى الطالب.

جـ- العمل على زيادة مدة الانتباه لتحقيق تقدم في المجال.

د- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملاً بالقاعدة: التمرين الموزع غالباً ما يكون أفضل من التمرين المتصل فقد يكون الأخير أدعى إلى التعب والملل.

هـ- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع عملاً بالقاعدة: النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

٣- زيادة المرونة في نقل الانتباه :

ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية :-

أ- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه الطالب من مثير لآخر وبعد أن يستوعب

المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر وهكذا..

ب- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب الطالب على ذلك.

٤- تحسين تسلسل عملية الانتباه :

يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز الطالب حواسه وذهنه في مثيـــرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهايـــة إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن أن نتتبـــع الخطـــوات التالية لتحسين قدراته في هذا المجال:

أ- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطالب تدريجياً.

ب- وضع عناصر المهمة العلاجية (الفقرات التعليمية المطلوب زيادة مـــدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها (ب، ت، ث) إلخ، أي إخضاعها لمبادئ تداعي المعاني الخمسة التي وضعها "أرسطو" وهي : التشابه / التضاد / التجاور في المكـــان / التجاور في الزمان والعلّية فيسهل الربط السريع بينها والانتبـــاه إليهـــا كمجموعة.

جـ- التكرار والتدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية.

٥- علاج النشاط الزائد :

يشمل النشاط الزائد – كما سبق القول – الحركة الزائدة وضعف الانتباه وعدم ضبط النفس والإندفاعية وقد ثبت من أبحاث عبد العزيـــز الـــشخص (١٩٩١) وعلا قشطة (١٩٩٥) ونبيل السيد (١٩٩٦) أنه يـــؤثر ســـلباً فـــي التحصيل الدراسي كعملية معقدة مركبة، ويرتبط بتدني أداء العمليات العقلية كالتذكر والتفكير ويزيد الأمر سوءً إذا كان الطفل معاقاً عقلياً. ولذا وُضـــعت البرامج للتخفيف من حدته لعل أبرزها ما يلي :

أ- تعديل السلوك غير المرغوب فيه (النشاط الزائد) وإحلال سلوك مرغوب فيه (النشاط المتزن المنضبط) عن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية له وإثابة وتعزيز الثاني والاستجابة الإيجابية له.

ب- تقديم النموذج السلوكي المتزن الذي يقلده الطفل ويقتدي ويتأسى به مع دعمه ومكافأته.

جـ- الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه.

د- اللجوء إلى التوجيه البسيط وعدم إلقاء محاضرات عليه.

هـ- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتفريغ انفعالاته وطاقاته في لعب مفيد هادف وحبذا لو كان فيه قدر معقول من الإنطلاق.

و- تجزئة المهام التربوية والدراسية عملاً بمبدأ الممارسة الموزعة.

ز- العلاج الطبي بالعقاقير إذا اقتضى الأمر ذلك.

ح- استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي قد يستثير النشاط الزائد والتقليل منه أو البعد عنه. (جميل منصور : ١٩٨٤ ، ١٩٩٠).

٦- علاج الإندفاعية :

ثبت من عديد من الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمى (١٩٨٦) وحمدى الفرماوى (١٩٨٧) وقاسم الصرّاف (١٩٨٧) وعبد العزيز الشخص (١٩٩١) أن الإندفاعية ترتبط ارتباطاً سلبياً بالتحصيل الدراسي مما يعني أن التلاميذ الأكثر اندفاعية والأقل ترويأ مستواهم التحصيلي غالباً ما يكون متدنياً ولذلك رسم العلماء العديد من البرامج لخفض مستوى الإندفاعية لعل أبرزها ما يلي :

أ- لجأ بعض الباحثين إلى ما يسمى ببنية التعليمات الذاتية Self-instruction

وتشمل الخطوات التالية :

١- أن يقوم المعلم بإنجاز مهمة ما تعليمية وهو يفكر فيها بصوت عال أمام الطالب المشكل (المندفع) والأخير يراقبه.

٢- يقوم الطالب بإنجاز نفس المهمة بتوجيه من تعليمات المعلم المعالج (توجيه خارجي/ داخلي).

٣- يقوم الطالب بإنجاز المهمة بينما يعلم نفسه بصوت عال (التوجيه الذاتي العلني).

٤- يقوم الطالب بإنجاز مهمته هامساً لنفسه بالتعليمات (التوجيه الذاتي الهامس).

٥- يقوم الطفل بالمهمة وهو يلقي على نفسه التعليمات (توجيه ذاتي غير معلن).

ب- ولجأ بعض الباحثين إلى تدريب الطالب المندفع إلى فنيات حل المشكلة وخطواتها التي تقوم على :-

١- الشعور بالمشكلة (دراسية كانت أم عملية).

٢- جمع المعلومات والبيانات من الكتب والدراسات والحياة عنها.

٣- تحليل المشكلة ببيان أبعادها وعناصرها ومظاهرها وعواملها.

٤- اقتراح الحلول المختلفة للمشكلة وتجريبها ومتابعتها.

٥- تقويم الحلول المقترحة وتعديلها إذا لزم الأمر (عبد الغني عكاشة، ١٩٩٧).

وسوف نتطرق إلى هذا في موضع آخر من الكتاب بشئ من التفصيل.

وفي الغالب نجد أن حل المشكلة يرتبط بحل المسائل خاصة الرياضية والإجابة عن الأسئلة في الامتحانات المختلفة وهو الأمر الذي غالباً ما يرتبط عند الطلاب بمشكلة قلق الاختبار Test Anxiety وهو إضطراب نفسي له جانب إنفعالي يتمثل في الخوف من الرسوب وله جانب عقلي معرفي يتمثل

في توقع الفشل في الإجابة وله جانب جسمي يتمثل في الاضطرابات الجسمية غير عضوية المنشأ مثل إضطراب ضربات والرعشة وتصبب العرق وإضطرابات الهضم والإخراج والنوم مما يزيد من صعوبة إجتياز الإمتحان فيندفع الطالب أو يعجز عن الإجابة عن الأسئلة ولذا وضع علماء النفس بعض التوصيات التي تعينه على التغلب على هذه الأزمنة تتمثل فيما يلي :-

١- النوم الجيد وتناول الطعام بشكل طبيعي وتسيير أمور حياته كالمعتاد.
٢- المراجعة العامة للخطوط والعناصر الرئيسية في الدروس.
٣- الاسترخاء مع التركيز عند الشروع في الإجابة عن الأسئلة.
٤- قراءة ورقة الأسئلة مرة أو مرتين حتى يفهم المطلوب جيداً.
٥- التأشير على الأسئلة المطلوب الإجابة عنها وتقسيم زمن الإمتحان عليها بحيث يكون هناك وقت للمراجعة.
٦- البدء بأسهل الأسئلة وقراءته جيداً وكتابة عناصر الإجابة في الهامش.
٧- الإجابة عن السؤال خطوة خطوة في نطاق الزمن المحدد له.
٨- الانتقال إلى السؤال التالي بنفس النظام السابق وهكذا.
٩- بعد الإنتهاء من الإجابة تبدأ المراجعة بإعادة قراءة ورقة الأسئلة وقراءة المطلوب في كل سؤال ومراجعة الإجابة التي كتبت حوله. (نبيل حافظ، ١٩٨١)

استراتيجية تحسين الانتباه :-

تركز هذه الاستراتيجية على ما يلي : -

١- التعامل مع الطفل كفرد له خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية وظروفه الخاصة والتدريس له بناء على ذلك.

٢- أن تناسب المواد المطلوب تعلمها قدرات الطفل التي تم قياسها وميوله الدراسية التي تم التعرف عليها وسماته الشخصية التي تمت دراستها وظروفه البيئية التي تم استكشافها.

٣- التشجيع والحفز المستمر عند أداء الطفل للمهام العلاجية والمكافأة بعد حسن قيامه بها.

٤- تدريب الطفل على مراقبة سلوكه وتقويم أدائه ذاتياً وتشجيعه على تعديل سلوكه حتى تنبع الرغبة في التغيير من نفسه فيتفاعل إيجابياً مع المعالج.

٥- المعالجة الطبية إذا اقتضى تشخيص حالة الطالب ذلك.

د- صعوبات الإدراك :

يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية.

ويفترض أن كلاً منا سواء على المستوى النمائي الفردي أو التعامل الحضاري مع المثيرات البيئية يمر بثلاث مستويات على النحو التالي :-

مقومات الإدراك :-

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات أو الظواهر المختلفة نوعاً من التأهب العقلي قوامه :-

١- القدرة على التمييز بين المدركات بناء على سلامة عمليتي التجريد (إستخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) والتعميم (بتطبيقها على الحالات التي تنطبق عليها الصفات) ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

٢- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة Gestalt أو Figure والخلفية البيئية التي يستند إليها Background (مثل الصورة والظلال/ الحيوان في الغابة / الكتابة على السبورة).

٣- القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى (فالحلقة الناقصة تستكمل دائرة، والكلمة غير مستكملة الحروف تكتب أو تنطق كاملة) والفضل في هذا يوقع الشخص عموماً والتلميذ خصوصاً في دائرة الحيرة والتوتر النفسي فضلاً عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض.

مظاهر مشكلات الإدراك :-

ولكن الأمور قد لا تسير في الحياة ومع كل الطلاب بالمقومات أو الشروط السابقة فقد تواجه بعضهم صعوبات تجعل عملية الإدراك عسيرة أو غير سليمة ومن أبرز مظاهرها ما يلي:-

١) صعوبة الإدراك أو التمييز البصري :-

وهي قد لا تدل على مشكلات في حدة البصر وإنما هي خاصة بالتعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق مما يؤدي إلى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم.

حظيت مشكلات الإدراك البصري باهتمام كبير ما في الاهتمام بغيرها من المشكلات النمائية الأخرى ولا يتضمن الإدراك البصري فقط تفصيلات في التعرف على الشكل واللون وإنما يتطرق إلى التوجه المكاني، وإدراك الشكل والأرضية، والتذكر البصري.

ويظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من صعوبات الإدراك البصري والتي يمكن التغلب عليها بإتباع أساليب العلاج المناسبة، وهذه المشاكل هي :

- صعوبة الاستقبال البصري
- صعوبة الترابط البصري
- صعوبة التمييز البصري
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية
- صعوبة الإعلاق البصري
- قصور الذاكرة البصرية

ولقد توصلت نتائج كثير من الدراسات إلى العلاقة بين نواحي القصور في الإدراك البصري وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة.

فقد توصلت نتائج دراسات كل من ميكليود وكريمب Mcleod & Crump (١٩٧٨) وكيننجهام Cuningham (١٩٧٨) وهابر Harber (١٩٧٩) إلى أن صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ ترتبط بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم وخاصة الإدراك البصري – الحركي وأنه يمكن التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في ضوء بعض الوظائف الإدراكية والوظائف الإدراكية الحركية.

في حين أشارت نتائج دراسة ويفر وروزينر Weaver & Rosner (١٩٧٩) إلى أن عدداً كبيراً من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من ضعف في الفهم القرائي، ويرتبط هذا الضعف في الفهم القرائي بالقصور في المهارات الإدراكية البصرية.

وتوصلت دراسة شاري وآخرون Share et al (١٩٨٨) إلى أن صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها بعض هؤلاء الأطفال ترجع إلى الاضطراب في الإدراك السمعي والبصري.

٢) صعوبات الإدراك والتمييز السمعي :-

وهي لا تدل على مشكلات في حدة السمع وإنما تتعلق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين درجات الصوت وإتساقه ومعدله ومدته مما يشكل قيداً على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وينتج عن هذا صعوبة في تعلم القراءة بالطريقة الصوتية وهجاء الحروف.

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية الفونولوجية أو الصوتية.

ويشير مصطفى كامل (١٩٩٠) إلى أنه على الرغم من أن الجوانب البصرية – الإدراكية للتعلم أساسية إلا أن الأبحاث أظهرت أن العوامل المتصلة بالسمع لها أيضاً تأثيرات بعيدة المدى على النجاح في التعلم المدرسي. (مصطفى كامل ١٩٩٠، ٥٢)

ويذكر زيدان أن السرطاوى وكمال سالم (١٩٨٧) أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن صعوبات الإدراك السمعي في العادة تكون أكثر وجوداً عند الأطفال أصحاب صعوبات التعلم من الأطفال العاديين، كذلك فإن مشاكل الإدراك السمعي مثلها مثل مشاكل الإدراك البصري يمكن التغلب على الكثير منها بإتباع أساليب العلاج المناسبة.

ويمكن تصنيف مشاكل الإدراك السمعي في الجوانب التالية :-

- الاستقبال السمعي
- الترابط السمعي

- التمييز السمعي
- التمييز السمعي بين الشكل والأرضية
- الإغلاق السمعي - التذكر السمعي

(زيدان السرطاوى وكمال سالم ١٩٨٧، ١٣: ٤٢)

وقد اهتمت بعض الدراسات التي أجريت في المجال بدراسة العلاقة بين نواحي القصور في الإدراك السمعي وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة.

فيرى يرك وكالفانت (١٩٨٨) أن التمييز السمعي يعتبر متطلباً أساسياً لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية، وأن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة، أو بين المقاطع والكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالباً ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة أو التهجي بالطرق الصوتية.

ويذكر فتحى عبد الرحيم (١٩٨٨) أن الاضطراب في مهارة الإغلاق السمعي ينتج عنه فجوات تؤثر على الفهم والاستيعاب والاستخدام الأمثل للمادة المتعلمة، فقد يترتب على القصور في مهارة الإغلاق السمعي في نهايات الكلمات أخطاء في استخدامات قواعد اللغة عند تطبيقها في عمليات الكتابة أو النطق عند نهاية الكلمات.

(فتحى عبد الرحيم ، ١٩٨٨، ١٠٦)

وقد وجد شارب Sharp (١٩٧٢) في إحدى الدراسات التجريبية أن الأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية في قراءة الكلام حصلوا على درجات عالية في اختبارات الإغلاق السمعي أكثر من أولئك الأطفال الذين يتصفون بضعف في قراءة الكلام.

(Sharp, 1972 : p 172)

٣) صعوبات التمييز أو الإدراك اللمسي:-

ويقصد به الحساسية اللمسية في تناول الأشياء في البيئة ولاشك أن الصعوبة في هذا غالباً ما تعوق نمو استخدام أدوات المائدة كالسكين والشوكة ومهارات تناول الأشياء والتعامل اليدوي معها ومهارات الكتابة بطريقة "بايل" عند العميان والعزف على البيانو والكتابة على الآلة الكاتبة والكمبيوتر.

٤) صعوبات الإدراك والتمييز الحس – حركي :-

وهي تتعلق بصعوبات حركات الجذع والذراع والساقين والأصابع وأجزاء الرأس والجهاز الكلامي ووضع الأطراف التي يفترض أن تقدم للفرد تغذية راجعة Feed Back في صورة معلومات عن :

أ- أوضاع الجسم ب- ظروف البيئة

مما يساعده في تناول معطيات الوسط الذي يعيش فيه. والفشل في هذا يعوق نمو المهارات اليدوية اليومية والكتابة اليدوية والحركات الإيقاعية وممارسة بعض الأنشطة الرياضية.

٥) صعوبات الإدراك والتمييز الحركي – اللمسي :-

وتقدم معلومات حول حركات الجسم والبيئة التي ترتبط بها والصعوبة في هذا المجال تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة.

يذكر زيد أن السرطاوى وكمال سالم (١٩٨٧) أن كثيراً من الباحثين في مجال صعوبات التعلم لاحظوا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم لديهم قصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء المهارات الحركية الخفيفة التي تعتمد على العضلات الصغيرة، أو

المهارات الحركية الكبيرة التي تعتمد على العضلات الكبيـرة وكـذلك فـي تناسق حركة الجسم بوجه عام والتآزر بين الحركة والبصر بشكل خاص.

(زيدان الرخاوى، كمال سالم، ١٩٨٧، ٤٥)

فالإدراك في – أي مجال – هو تعبير يدل على أن هناك عمليـة عقليـة تجرى بناء على استثارة الأعضاء الحسية، فالإدراك السمعي مثلاً يـستثيره منبه خارجي عن طريق الجهاز السمعي، والإدراك البصري يستثيره منبـه خارجي أيضاً عن طريق الجهاز البصري (وهو العين) ثم يـستجيب العقـل لهذه الاستثارة فيدرك المرئيات.

ومن أهم التيارات الفكرية التي قدمت جهداً رائداً في إلقاء الضوء علـى ظاهرة الإدراك البصري هي مدرسة (الجشتالت) (Gestalt) وهـي كلمـة ألمانية تعني الشكل (Form) بمعنى أنها تجعل (سيكولوجية الشكل) أساسـاً لدراستها ويطلق عليها أيضاً (النظرية الكلية).

(عبد الفتاح رياض، ١٩٧٥ ، صـ ٢٠٠)

ونظرية الجشتالت بقوانينها في الإدراك البصري من أقـرب النظريـات ارتباطاً بمجال التربية الفنية، فمن خلال دراسة سلوك الإنسان في الفن، وجد أن ما يتضمنه الفن وتركيبه وتصميمه وأشكاله يرتبط بعمليات تنظيم استخدام الفرد في التناول البصري، فالفرد حينما يحاط بمدركات بـصرية مهوشـه يحاول أن يضفي عليها الإحساس بالنظام.

(أميرة إبراهيم، ١٩٨٨ ، صـ ٥٠)

إنه يبحث عن الأشياء المتشابهة في الأنماط المتكررة في الإيقـاع وفـي الألوان، إنه يتجه إلى تجميع الأشياء مع بعضها في تقارب فهو يؤلف نظاماً

مما يقدم إليه وبعد أن يصبح أليفاً بالنظام يبحث عن التنوع، ويبحث عن الاتجاهات والحركات والقيادات التي تعطيه (وحدة من خلال التنوع)

(لطفى محمد زكى، ١٩٦٧ ، ٢٦: ٤٠)

٦) مشكلات الإدراك والتمييز البصري – الحركي :-

وهي تتعلق بثلاثة أمور :

١- التمييز بين الجانبين الأيمن والأيسر من الجسم واستخدام كل منهما بفاعلية أثناء نشاط الطفل والطالب عموماً في الدرس والحياة.

٢- تحديد اتجاه الجسم أثناء الأنشطة المختلفة التعليمية وغيرها.

٣- التطور من توجيه اليد للعين في المرحلة المبكرة من العمر إلى توجيه العين لليد في المراحل التالية حين يتطلع الطفل إلى استقبال الخبرات التعليمية.

والصعوبات المتعلقة بما سبق تعوق تعلم الكتابة وتناول الأشياء والأدوات وممارسة الألعاب المنظمة واستخدام الأجهزة الصوتية البصرية.

٧) صعوبات التسلسل :-

وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأرقام والأشكال مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية.

٨) صعوبة سرعة الإدراك :-

وتتعلق بزمن الرجع (المسافة بين المثير والاستجابة) فبعض الأطفال بطيئو الإدراك والفهم للمثيرات الحسية المقدمة لهم أو التعليمات التي تلقى عليهم ويؤدي هذا إلى بطء تعلم القراءة والكتابة والحساب.

٩) مشكلات التمييز بين الشكل والأرضية :-

وهي خاصة بالمثيرات الحسية الخمسة سابقة الذكر التي تتعلق بالإدراك والتمييز البصري / السمعي / اللمسي / الحركي التي تستخدم – غالباً في عملية التعلم وهذه غالباً ما تؤدي إلى صعوبات تتعلق بعمليات الانتباه إلى شرح الدرس أو الاستفادة من الوسائل التعليمية التي تبلور المفاهيم التي تشرحها خاصة إذا كانت هناك ضوضاء في الفصل بين التلاميذ أو جلبة صادرة من الفناء والحجرات المجاورة أو إذا لم يستخدم طباشير جيد للكتابة على السبورة.

١٠) صعوبات الغلق :-

وهي تتعلق باستكمال المثيرات الحسية (سمعية / بصرية / لمسية) والتي تتهيأ للتلميذ أثناء شرح الدروس أو يجدها في حياته وصياغتها في شكل كل ذي معنى حتى لو فقد أجزاء من مكوناتها فالكلمة الناقصة تُستكمل والصوت الغامض يُستوضح والكلمة غير المفهومة تُفهم من سياق العبارة أو الفقرة التي تحتويها أو بالإستعانة بالخبرات السابقة للتلميذ.

١١) صعوبات النمذجة :-

وهي صعوبات تتعلق بالنموذج الإدراكي المفضل لدى التلميذ هل هو بصري أم سمعي أم حركي لمسي؟ فبعض الأطفال يتعلمون اللغة من خلال السمع كالترجمة مثلاً، والبعض الآخر لا ينطق الكلمة إلا إذا جزأت إلى حروفها (الهجاء)، والكفيف يفضل الإدراك السمعي اللمسي للمثيرات التربوية، بينما يفضل الأصم الإدراك البصري اللسمي لها ولذا اخترعت للأول في التعلم طريقة برايل بينما اخترعت للثانية لغة الهمس والشفاه، وكل ميسر لما خلق له.

١٢) صعوبات ثبات التفكير :-

فبعض الأطفال يميلون إلى الثبات والإصرار على أداء نشاط غير مطلوب دون تعديل ويشكل هذا قيداً على المرونة اللازمة لعملية التعليم التي تطـرد مسيرتها بمرونة التلميذ العقلية التي تعد مدخلاً للإبداع والابتكار.

علاج مشكلات الإدراك :

لقد تبين لنا أهمية عملية الإدراك في استقبال واستيعاب التلميذ للخبـرات التربوية والحياتية وما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عمليات الـتعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة اليومية وبالطبع ما يترتب على هذا ويرتبط به من تعلم المقررات الدراسية المختلفة ولذا يتعين رسم الخطط العلاجية لتلك الصعوبات ولكي نقوم بهذا يتعين أن نتبع الخطوات التالية :

١) دراسة حالة الطفل :-

الجسمية من حيث الطول والوزن وتركيب الجسم وما يتمتع به من صحة أو مرض أو إعاقة والعصبية لمعرفة وجود تلف أو قصور في نمو المخ من عدمه والحسية من حيث وجود قصور في عمليات الإبصار والسمع واللمس من عدمه والعقلية المعرفية من حيث قياس قدراته العقلية وخبراته التربويـة وحالته الإنفعالية والخبرات الصادمة التي تعرض لها وكذلك ظروف المعيشة في الأسرة من حيث وجود مشكلات من عدمه ومدى متابعة الأسرة لدراسته وظروف التدريس في الفصل وطرقه وتفاعلاته مع دروس المعلم ومع أنشطة زملائه داخل الفصل وخارجه بالإضافة إلى تاريخـه التطـوري الحيـاتي والدراسي وتكوين صورة كاملة شخصية وبيئية تضع أصابعنا على مـصدر الصعوبة.

٢) تحليل المهام التربوية المشكلة :-

ويقصد بها أنواع صعوبات الإدراك التي يعاني منها الطفل في ضوء شرحنا للصعوبات الإثنى عشر سابقة الذكر وتأثيرها على التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والحساب والمقررات الدراسية وأساليب التعامل في الحياة اليومية.

٣) كتابة أهداف وإجراءات العلاج وعملياته :-

ويقصد بها رسم الأهداف الإجرائية التي سوف يتبعها المعلم والفريق المعالج للتغلب على صعوبة أو صعوبات الإدراك على النحو التالي :

أ- علاج مشكلات الإدراك والتمييز البصري :

يطلب المعلم من التلاميذ معرفة أوجه الشبه والاختلاف في الأنشطة التالية:

- الفروق بين حجرة الناظر والفصل والمعمل والمدرج.
- مضاهاة الألوان والمقارنة بينها.
- المقارنة بين أقلام الرصاص والحبر والجاف.
- المقارنة بين الأطفال في الطول.
- المقارنة بين الأشكال الهندسية (المثلث / المربع / المستطيل / المعين / الدائرة).
- المطابقة بين نماذج الحروف الهجائية والأرقام.

ب- علاج مشكلات الإدراك والتمييز السمعي :-

يدرب المعلم التلاميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة في صورة البرامج التالية:

- التمييز بالاستعانة بشريط كاسيت بين :

(أياد تصفق / تليفون يدق / جرس يرن / طقطقة الأصابع / ماء يجري)

- الاستماع إلى نفس الأصوات في خلفية من الضجيج.
- الاستماع إلى نفس الأصوات وهو معصوب العينين.
- تقديم كلمات ينصت إليها الطلاب تبدأ بحرف معين :

(أ) مدرسة / ملعب / مرآة / كلب .

(ب) نحلة / شنطة / ناقوس / نهار .

- تسجيل مجموعة من الكلمات على شريط وإعطاء التلميذ قائمة بها ويطلب منه الإشارة في القائمة إلى الكلمة التي ينطقها الشريط.

جـ- علاج صعوبة التآزر البصري الحركي :-

يطلب المعلم من التلميذ إعادة تكوين أشكال بسيطة على السبورة مثل : خط رأسي / خط أفقي / دائرة / مربع / مثلث ... الخ.

د- علاج صعوبة التسلسل :-

- يقرأ المعلم سلسلة من الأرقام ويطلب من التلاميذ إعادتها حسب ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس.
- يلقى المعلم مجموعة من التعليمات على التلاميذ ويطلب منهم تنفيذها.

هـ- علاج صعوبات الإدراك الحركي :-

يطلب المعلم من التلاميذ :

- المشي على ألواح خشبية للتدريب على الاتجاهات وعملية الوقوف والتوازن.
- استخدام خشبة التوازن لمساعدة الطفل على السيطرة على الجانبين الأيمن والأيسر للجسم.
- القفز من على منصة للمساعدة في تكوين مفهوم للجسم والتناسق الجسمي والتوازن السليم.

- القيام بتمرينات إيقاعية جسدية تفيد في عملية التآزر الجسدي باستخدام كل من الإيقاعات اللمسية والبصرية والسمعية.

صعوبات الذاكرة :

الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة: Short-term or Working memory

وهي ذاكرة المعلومات التي يعيها التلميذ وهي تندثر بفعل حلول معلومات جديدة دون تخزين المعلومات القديمة جيداً أو التداخل بين المعلومات.

ولعلاج ذلك يمكن تباع الخطوات التالية :

- الممارسة والتدريب والتكرار فآفة العلم تركه.
- تقسيم المعلومات إلى أجزاء ليسهل استيعابها.
- تنظيم المعلومات في أصناف مترابطة متكاملة.
- تلقي المعلومات بصورة تجعل لها دلالة ومعنى.

الذاكرة طويلة المدى واستعادة المعلومات :

Long-term memory and retrieval

وهي تنقسم إلى نوعين من الذاكرة :

أ- ذاكرة الصور: Episodic memory وتتعلق باختزان صور الأحداث في حياة الفرد.

ب- ذاكرة المعاني : Semantic memory وتتعلق باختزان ألفاظ اللغة والمعاني والمفاهيم والأفكار. والمعلومات التي ترد إليها من الذاكرة قصيرة المدى.

وتحدث الصعوبة نتيجة تقادم العهد بالمعلومة أو عدم اكتسابها واستيعابها بالأسلوب السليم.

ولعلاج ذلك :

- استخدام صيغ منظمة للمعلومات: كأن نتحدث في جغرافية بلد ما عن المناخ/ المحاصيل ..
- الاستعانة بالمعلومات السابقة : في تعلم المعلومات الجديدة وهو ما يعرف بمبدأ انتقال أثر التدريب أو التعلم Transfere of Learning .
- استخدام الأشكال البيانية : لتصور المعلومات وعرضها في شكل مفهوم موجز.

استخدام المصطلحات الأساسية : Key word التي تعبر عن المفاهيم مثل الجمعية العامة / مجلس الأمن بالنسبة للأمم المتحدة. (ليرنر : ١٩٩٧) .

٤- أسباب مشكلات صعوبات التعلم

في الحقيقة نجد أنه قد تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم في محاولة لتقديم إجابات لكثير من التساؤلات في هذا المجال.

إلا أن الإجابة عن أسباب صعوبات التعلم لم تتبلور بعد ولا تعد إجابة شافية فمعظم الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع ترى أن السبب في هذه الصعوبات عند معظم الأطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل، وإن كان من المحتمل أن يكون لها أكثر من سبب واحد فقد يتعرض الجهاز العصبي لحالات عديدة قد تفقده القدرة على القيام ببعض مهامه مما ينشأ عنها صعوبات تعيقه عن التعلم بالشكل العادي المألوف الذي عرضناه وعهدناه، فهناك بوادر تدل على وجود عوامل سيكولوجية وأخرى عاطفية إنفعالية

واجتماعية وراء حدوث هذه الصعوبات، كما أن بعض صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي لا تبدو بوادرها إلا عندما يصل الطفل الصف الثالث الابتدائي وقد لا تظهر عوارضه حتى يصل الصف السادس وقبل ذلك يبدو لنا الطفل وكأنه شخص عادي لا يعاني من أي نوع من الصعوبات ولا يتضح الأمر حتى يصل الطفل هذه المرحلة الزمنية من عمره. (عبد الرحيم عويس، ٢٠٠٠: ٣٩)

ويوضح (الرزاز ١٩٩١) تقسيماً للعوامل التي تمثل أسباباً لصعوبات التعلم ينقسم إلى خمسة عوامل رئيسية تتمثل في :

(١) العوامل الوراثية .

(٢) إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدي إلى اضطرابات بسيطة في الدماغ وبالتالي إلى اضطرابات السلوك.

(٣) عوامل كيميائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير، والفيتامينات والأحماض الأمينية.

(٤) الحرمان البيئي الحسي، حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدي إلى ضعف الإدراك.

(٥) سوء التغذية الشديد واضطرابات الأيض.

(السعيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢: ١٩٠)

يرى الباحثون في مجال صعوبات التعلم أن هذه المشكلة ترتبط بواحد أو أكثر من العوامل التالية :

أ- إصابة المخ : **Minimal Brain Dysfunction (MBD)**

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ هو من أكثر الأسباب شيوعاً لصعوبات التعلم وهذه الإصابة تحدث قبل الولادة أو بعدها.

ب- العوامل الكيميائية والحيوية : **Biochemical Factors**

أن صعوبات التعلم تتأثر بالتوازن الكيميائي في الجسم حيث أن الزيادة والنقصان في تلك العناصر تؤدي إلى خلل وظيفي بسيط يؤدي إلى صعوبات التعلم.

جـ- العوامل الوراثية والجينات : **Genetics Factors**

أجريت العديد من الدراسات والتي أشارت نتائجها إلى أن صعوبات التعلم ذات أصل وراثي.

د- الحرمان البيئي والتغذية : **Environmental Depravation and Nutrition**

إن نقص التغذية والحرمان البيئي يؤثران على الخلل الوظيفي البسيط بالمخ وحيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء التغذية الشديد لفترة طويلة في سن مبكرة أثر ذلك في قدرتهم على التعلم خاصة في المهارات الأكاديمية.

(خيرى المغازى، ١٩٩٨: ٢٦)

يذكر ستام (Stam Ovicl, 1990) أن الدراسات التجريبية برهنت على أن هناك علاقة بين نمو الفص الصدغي الأيسر للمخ Left Temporal وصعوبات التجهيز الفونولوجي التي يتولد عنها مشكلات أو صعوبات في القراءة . (لطفى عبد الباسط، ٢٠٠٠: ٧٩)

وهناك دراسات أكدت على الجانب البيولوجي وتأثيره منها دراسة (Johnson Eric, Breslon Neoman 2000) والتي قامت على افتراض تزايد احتمال الإصابة بصعوبات التعلم في المواليد منخفضي الوزن في سن ١١ سنة في القراءة والحساب وقد أظهرت الدراسة تزايد احتمال الإصابة بصعوبات في القراءة والحساب لدى المواليد الذكور منخفضي الوزن وليس الإناث. (Johnson Eri, Breslon, Neoman 2000)

وأظهرت دراسة هارد وآخر (Hoard, Geory, Davichool) وجود ارتباط دال بين اضطراب الانتباه وصعوبات الحساب بدرجة عالية والصعوبة في تذكر القواعد الحسابية الأساسية وضعت القدرة على حل المشكلات الحسابية المعقدة وقد يرتبط ذلك بوظيفة القشرة الجبهية أو قد يكون له علاقة ارتباطية بوظيفة النص الصدغي الأيسر

(Hoard, Geory, David 2001: P 635 – 647)

ويتفق (سامي ملحم ٢٠٠٢) في تأكيده على أهمية صعوبات التنظيم المعرفي (الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة) واعتبارها الأساس في صعوبات التعلم وبالتالي يجب أن نؤخذ بعين الاعتبار، بينما ذهب فريق آخر في التركيز على أهمية الاضطرابات النفسية التي تنتاب المرء في حياته واعتبارها سبب رئيسي في صعوبات التعلم (سامي ملحم، ٢٠٠٢: ٢٨٠)

كما أجرى سوانسن Swanson ١٩٨٢ ما يسمى بـ "استراتيجية العجز" وتفترض هذه النظرية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير مؤهلين فعلياً للمبادرة في استدعاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات، بمعنى أخر أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لم يتعلم كيف يتعلم طبقاً لهذه النظرية، وبناء على هذه النظرية فإن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لا

يستطيع استخدام الاستراتيجية المناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهـــام الدراسية ولذلك لا يستطيع أن يحقق إمكانياته.

ولقد وصف أصحاب هذه النظرية الطالب ذو صعوبات التعلم بأنه غيـــر نشيط وستسلم ويتفق كلاً من Rayn Torgesson على أنه شـــخص يفتقـــد استراتيجية حل المشكلات أو يختار طرق غير مناسبة وهو عادة يفشل فـــي أي سلوك تقويمي لنفسه

(على محمد الديب، ١٩٩٠: ٤٣)

وتذهب لي سوانيون و كيج (lee Swanson & Keogh) ١٩٩٠ عنـــد تفسيرهما لأسباب صعوبات التعلم إلى أن انخفاض التحصيل لـــدى التلاميـــذ ذوي صعوبات التعلم عما يوازي نسبة ذكائهم – باعتبار انخفاض التحصيل نتيجة ظاهرة للصعوبة – يرجع إلى عيوب الانتباه، تلك العيوب التي تتمثـــل في وجود اضطراب في هذا الجانب، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز انتباههم بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التي يتم تعلمها، ومن ثم هذا يؤدي إلى ضعف تقدمهم العلمي، وذلك كمحصلة طبيعية لتراكم الخبرة التعليمية المفقـــودة لـــنقص الانتبـــاه (Leeswanson and Keogh, 1990: p94)

كما يذكر ((فتحى الزيات ١٩٩٨) أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عـــن أقرانهم العاديين في :

١- الحصيلة اللغوية والمعرفية عن المفاهيم.

٢- الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها.

٣- سرعة ونظم تجهيز ومعالجـــة المعلومـــات (القـــدرة علـــى اســـترجاع المعلومات، الاستبدال اللغوي).

٤- فاعلية الذاكرة العاملة.

٥- فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي.

وقد يرجع افتقار الأفراد ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات المعرفية الفعالة إلى ضحالة وضآلة المعلومات الأساسية المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أو طبيعة العينة المعرفية لديهم.

ثانياً : الصعوبات الأكاديمية :

أ- صعوبات القراءة :

تعتبر القراءة نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة وهي ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه. فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية :-

١- رؤية الكلمات المكتوبة – يبين أهمية حاسة البصر.

٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة – يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.

٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة – يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.

٤- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأه.

ويرى Mandler, 1983, Anderson, 1982 أن المعرفة السابقة محدد هام وأساس للفهم القرائي ولذا فإن صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم بسبب ضآلة وضحالة المعرفة السابقة حيث تقل حصيلة الفهم القرائي لديهم وهذه تؤثر على البناء المعرفي لديهم حيث أن العلاقة بين البنية المعرفية أو المعرفة السابقة وبين

الاستراتيجيات المعرفية لدى كل من الأسوياء وذوي صعوبات الـتعلم هـي علاقة تأثير وتأثر.

وبذلك يصبح مفهوم القراءة الحديث هو "نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به فـي المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة"

وتعلم القراءة فن يشبه كل فنون التعلم وهو عملية تورث بدءاً من لحظـة الميلاد. وتعلم القراءة قدرة تساعد في حدوث أشكال التعلم الأخـرى، وهـو مهارة يمكن تحسينها بشكل دائم لا ينضب: ولا يعتبر تعلم القراءة شكلاً من أشكال امتصاص المعلومات، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينة. كما أن تعلم القراءة ليست مهارة يدوية بسيطة بل مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد .

(سيدريك كولينجفورد ، ترجمة هانى مهدى الجمل، ٢٠٠٣)

فالقراءة هي أداة الدراسة ووسيلة التقدم والتحضر وهي أداة التفكير، فمنها تأتي جميع الخبرات، ففي عام ١٩٥٧ حين أطلقت روسيا قمرها الـصناعي الأول اهتزت الأوساط التربوية والرسمية في الولايات المتحدة الأمريكيـة، وكان السؤال الذي يبحث عنه الأمريكان للإجابة عنه هـو كيـف اسـتطاع الروس أن يسبقونا في هذا المضمار ؟ وبعد دراسات واسـعة ومستفيـضة أرجع السبب في سبق روسيا إلى أن المدرسة الأمريكية فشلت في أن تعلـيم التلاميذ القراءة الجيدة. (محمد عبد الرؤوف الشيخ ، ٢٠٠٠)

ويذكر سامى عبد الله (١٩٨٣) أن كل تعريفـات القـراءة تقـع ضـمن مجموعتين : الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز وتحويـل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغـة المنطوقـة المـسموعة

والثانية ترى أنها عملية فهم Comprehension حيث أن المقـصود مـن قراءة أي مادة هو فهم محتواها. وتحويل الرموز إلى معان وعلى الرغم من أن هناك فروقاً بين هاتين المجموعتين إلى أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. (سامى عبـد الله ١٩٨٣ ، ١٢٦-١٢٧).

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة بصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها حيث يرى العديد مـن البـاحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي. فهـي تـؤثر علـى صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط الـسلوك اللاتـوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية ونقص احترام الذات واحترام الآخرين.

(فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٦)

ومصطلح Dyslexia أو عسر القراءة استخدم منذ عدة سنوات ليـصف الصعوبة في القراءة والذي يشمل غالباً الاضطراب في اللغة والكلام، وغالباً فإن اضطراب اللغة يكون مصاحباً للاضطراب فـي المهـارات الأساسـية الأخرى. (Kaplan, 1994 : p 1042)

ويعتبر مصطلح العسر القرائي أكثر المصطلحات اضـطراباً وأكثرهـا إحداثاً لسوء الفهم، وتاريخياً استخدم مصطلح العسر القرائي في أواخر القرن التاسع عشر لوصف ما يسمى بعمى الكلمات Word Blindness والمرتبط بصعوبات النطق وفقد القدرة على الكلام Aphasla نتيجة إصابة مخية ناتجة عن إصابة النصف الأيسر من المخ.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ، مرجع سابق)

ويقرر الزيات أن هناك أكثر من أربعين مصطلحاً يستخدم للتعبير عن نفس الطفل، وأن المجال يحتاج إلى استمرار الجهد وصولاً إلى تعريفات أدق ومفاهيم أكثر تحديداً أو في هذا الإطار تكونت اللجنة القومية المشتركة بصعوبات التعلم عام ١٩٨٠ ممثلة لست منظمات مهنية لوضع تعريفات أفضل لصعوبة التعلم. واستمرت مشكلة تحديد المصطلحات هذه تشكل عبئاً على المجال وعلى المشتغلين به حيث لم تتوقف محاولات الوصول إلى تعريفات أكثر دقة. فقد توصلت ثلاث منظمات إلى تعريفات أكثر دقة وهي رابطة الأطفال ذوي صعوبة التعلم عام ١٩٨٦، ولجنة الوكالة الداخلية لذوي صعوبات التعلم ١٩٨٧، واللجنة القومية المشتركة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ١٩٨٨.

ويعتبر أورتن Orton (١٩٣٧) أول من وصف العجز القرائي لدى الأطفال بعمى قرائي (اضطراب مخي يتميز بالعجز عن القراءة) منظور Alexia Developmental حيث يكون لدى الفرد صعوبة محددة في تعلم القراءة دون دليل على وجود عجز جسمي أو عقلي أو عاطفي، مثل نطق الكلمات بطريقة عكسية كأن ينطق كلمة "بحر" "رحب"

وعلى الرغم مما يحدثه مصطلح العسر القرائي من اضطراب وعدم فهم وما دار حوله من جدل، فإن بعض الباحثين والممارسين القلائل في الولايات المتحدة الأمريكية مازالوا يستخدمونه حتى الآن.

ويرى كل من آلان وهاف Alan & Hugh (٢١: ٤١) أن مصطلح العسر القرائي صعوبة لغوية فجائية

As Developmental Language Impairment

تبدأ مع الطفل مبكراً وتستمر معه في مراحل المراهقة والرشد وأنه أكثر من كونه فشلاً قرائياً Reading Failure وقد ازدادت مشكلة تحديد المصطلحات حده إذا أضفنا مصطلح صعوبات القراءة إلى مصطلحات صعوبات التعلم باعتبار الضعف القرائي أحد صعوبات التعلم.

مظاهر صعوبات القراءة :

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالباً ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ولقد أشار "تومسون ومارسلاند" (Thompron and Marsland, 1966) إلى بعض المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال :

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.
- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالمخ Brain Damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ضعافاً أساساً في التهجئة ومحاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف Orientations of letters.

ومن الصفات العامة التي يذكرها "مونتر" (Moutner, 1984) للطفل ذو صعوبة القراءة :

١- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.

٢- يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.

٣- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.

٤- يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.

٥- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.

٦- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف.

٧- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.

وهناك بعض العادات القرائية التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم أثناء القراءة ومنها عض الشفاة، نقر طيب الجباه، التململ، وهناك أخطاء في التعرف على الكلمات مثل الإسقاطات لبعض كلمات الجملة فقد يسقط كلمة مثل (رأي محمد قطاً) ويقرأ الكلمات بترتيب خطأ مثل (القطة بعيداً جرت) بدلاً من (جرت القطة بعيداً) ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور في الدرس. (صالح هارون ، ٢٠٠٠ : ٥١) .

ويشير جاى بوند وآخرون ، ١٩٨٤، في تصنيفه لمشكلات أو صعوبات القراءة إلى نواحي القصور في هذا المجال منه.

- التعرف الخاطئ على الكلمة: وتشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات/ وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري / وقصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية الصوتية / الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات / وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم / وقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- القصور في معدل الفهم : وتشمل عدم كتابة المفردات البصرية / وعدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها / وعدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.

ويذكر (فتحى عبد الرحيم ١٩٩٥) أن إضطرابات القراءة مقسمة إلى أنواع هي :-

(١) البطء في القراءة :-

حيث أظهرت الدراسات أن سرعة التعرف على الكلمات عامل أساسي في ظهور الفروق الفردية في القراءة.

(٢) أخطاء القراءة المسموعة :-

ويترتب على ذلك أخطاء الطفل وضعف مهاراته في فك الشفرات الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القــراءة يرتكبون أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات.

(٣) أخطاء الهجاء : -

ضعف التهجي هو عرض مصاحب لأخطاء القــراءة وتحتــوي كلمــات الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة على أخطاء وخلط بين الكلمــات ذات النغمة الصوتية المشابهة. (فتحى عبد الرحيم، ١٩٩٥ : ١١٩)

ومعظم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة ولا يتلقون مساعدة تعليمية لديهم شعور بالخجل والمهانة نتيجة لاســتمرار الفــشل والإحبــاط، ومعظم هؤلاء الأطفال في الكبر يميلون إلى الغضب والاكتئاب ويكون لديهم انخفاض في تقدير الذات.

(Kaplan, 1994 : p 1044)

والطفل الذي يفشل في تعلم القراءة نادراً ما يتعلم الكتابة أو الاستهجاء.

وتعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي وقد يصبح العجز في الكتابة من معوقات التعبير الكتابي.

ويشير (جربر وريف) (Gerber & Reiff, 1994) إلى أنه بالرغم من أن الكتابة تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو إلا أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة .

(Gerber & Reif, 1994 p.)

وتشير كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٣) إلى أن القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية التي تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة، وكلما أتقن الطفل مهارتي الاستماع والحديث ساهم ذلك في سرعة تدريبية على القراءة وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية من أهمها :

- مهارات التميز البصري
- مهارات التميز السمعي
- مهارات التميز السمعي بصري
- مهارات الذاكرة البصرية

كذلك تعتمد الكتابة على التآزر البصري الحركي، فتناسق حركات العين مع اليد يحتاج إلى تدريبات تساعد الطفل على التحكم في أصابعه عن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد.

وهناك العديد من الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الأطفال خاصة الذين يعانون من صعوبات كالتعلم، والتي تتمثل في عدم القدرة على الإدراك البصري وضعف العصب الحركي ونقص الإدراك الفراغي وصعوبات مفهوم الجسم... هذه الصعوبات وغيرها تؤثر على بدايات التعلم الكتابي، كما تتصل هذه الصعوبات بعملية التجهيز اللغوي المرتبطة بصعوبات استرجاع الكلمات وعدم القدرة على الاستبدال المناسب للكلمات وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء وتكرار الاستجابات.

(كريمان بدير، وإميلي صادق، ٢٠٠٣ ، ١١٣ : ١٤٠)

ب صعوبات الكتابة :

تشير الدراسات والبحوث إلى أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات.

(Moran, 1981, P.)

ويذكر زكريا إسماعيل (١٩٩١) أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته ويتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨) إلى أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين والتناسق والتآزر بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحركية للحروف والكلمات.

ويشير (نبيل حافظ، ٢٠٠٠) إلى أن هناك طريقتان لتعلم الكتابة لكل منهما مزاياها :

١) طريقة الحروف المنفصلة : Manuscript

وقد تكتب اختصاراً Script وتمتاز بسهولتها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة (إذا كانت بالإنجليزية) وتمكن المعاقين حركياً منها، كما أنها

تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوبها احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

٢) طريقة الحروف المتصلة : Cursive

وتمتاز بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة وتصحيح أو تجنب عكس إتجاه الحروف وبالسرعة والسهولة والسلاسة في كتابة الحروف. ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفضل بعض الحروف ولا يميز جيداً بينها.

مظاهر صعوبات الكتابة :

يشير جيرارد (Gerard, 1974) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة وتباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

(Gerad, 1974, p.)

ولقد وصف كرتشلى Critchley (1975) ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحرف وتدوير الحروف، وعكس المقاطع أو الكلمات، وخطأ تسلسل الحروف في الكلمة.

(لندا هارجروف وجيمس بوفيت، ١٩٨٨، ٣٨٢)

ويذكر أحمد عواد (١٩٨٨) الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها صعوبات كتابة: الأحرف والكلمات المتشابهة في النطق، والكلمات المنونة والخلط بين التنوين وحرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي لها حروف محدودة.

ويقرر محمد رجب (١٩٩٥) أن الحروف العربية مشوبة ببعض

الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزاولة الإمــلاء ومنها :

١- تغير رسم الحروف حسب انفصاله أو اتصاله، وتتنوع أشــكاله حــسب موقع الحرف، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المــتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.

٢- تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلاً :
النقاط أعلى أو أسفل الحرف من أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة لبساً وارتباكاً ويؤدي إلى الخلط بين الحروف.

٣- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.

٤- الوقوع في الخطأ الإملائي : فالضمة تقلب واو عند الكتابة والتنوين قــد يقلبه المتعلم نوناً إلى جانب صعوبة كتابة التــاء بنوعيهــا (المفتوحــة والمربوطة).

٥- صعوبة التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة. ورغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف إلا أن الكتابة اليدوية أيضاً تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادراً على ربط اسم الحــرف بشكله وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف مــن الــذاكرة واسترجاعه .

(Abbott & Berninger, 1993 p.)

التهجئة والتعبير الكتابي :

يؤكد أخصائيو اللغة على أن هناك علاقة وثيقة بين تدريس القــراءة والكتابة والتعبير الكتابي.

(١) التهجئة :

يذكر هورن Horn 1960 أن التحصيل الهجائي يتأثر بخبرة الطالب في القراءة والكلام، والكتابة التعبيرية.

ولقد ذهب بودر Boder (١٩٧٣) وآخرون إلى أن الأطفال عــادة مــا يقرأون كلمات أكثر مما يهجئونها ولا يعتبر ذلك غريبــاً إذا مــا علمنــا أن الصعوبة في إنتاج الكلمات تعتبر مشكلة أكبر من تفسير رموزها ولا يعنــي ذلك بأن الطفل إذا كان قادراً على قراءة الكلمة يكون قادراً علــى تهجئتهــا والعكس صحيح، وذلك فيما إذا كان الطفل قادراً على تهجئة الكلمة يعني أنه قادر على قراءتها.

وذكر بيرز (Beers 1980) أن معرفة الطفل للكلمــات المكتوبــة يــتم اكتسابها بشكل منظم وتدريجي وفق مراحل النمو.

واقترح كلاً من جنترى وهندرسون Gentry & Henderson (١٩٨٠):

أولاً: تشجيع الأطفال على الكتابة بشكل إبداعي حيث أنهم سيكتشفون من خلال ذلك كيفية التهجئة الصحيحة.

ثانياً: عدم تشجيع أو عدم التأكيد على التهجئة المقننة.

فالأطفال لا يجوز تحميلهم مسئولية التهجئة التي يقوم بها الكبــار وبهــذه الطريقة يسمح للطفل استخدام كلمات بحيث يكون الارتباط بــين أصــوات الحروف والتهجئة وكذلك المعنى واضحاً تماماً وقد قصد هذان العالمان أنــه عن طريق توفير العديد من الفرص فأن الطفل يستطيع بالتــدريج اكتــشاف التهجئة الصحيحة للكلمات العادية والغريبة وقد تكون هذه الفلــسفة مناســبة للأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي ولكنها موضع تساؤل مــن الأخــصائيين الذين يتعاملون من الأطفال الذين يعانون من صعوبات فــي التهجئــة، أمــا الخطوة الثالثة فتتمثل في تقديم تدريس منظم وخاص لعملية التهجئة.

(٢) التعبير الكتابي :

يعتبر العجز في التعبير الكتابي أحد أشكال صعوبات التعلم فلقد أشار آلي ودستر (١٩٧٩) إلى أن المراهقين الذين لديهم صعوبات في التعلم غالباً ما يعانون من صعوبة في الأعمار المبكرة في مهارات الاستماع والكلام والكتابة.

وقد أكد كلاً من جونسون ومايكلبست (١٩٦٧) على أهمية الفهم القائم على مهارة الاستماع والتعبير الشفهي والقراءة لتطوير اللغة المكتوبة.

وذكر فلس وفلبس Phelps & Phelps (١٩٨٢) أنه بالإضافة إلى تطور اللغة فإن العمل الكتابي يتطلب دمج وتآزر المهارات البصرية المتنوعة مع المهارات الحركية الدقيقة.

ولقد وجد بلش (١٩٧٥) بأن صعوبات الكتابة التعبيرية تتضمن أخطاء نحوية وأخطاء في التهجئة، وأخطاء في الترقيم.

ويذكر دشلر وآخرون (١٩٧٨) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراقبتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يرتكبونها وبالتالي لم تكن لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتابتهم أو الإشراف الذاتي على أعمالهم.

ج- صعوبات تعلم الحساب :

استهدفت دراسة هايت (Hett, 1989) تقصي أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في عمليات التدريس لمادتي الدراسات الاجتماعية والحساب وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي وشملت الاستراتيجيات ما يلي :-

١- المشاركة في الأهداف التربوية الإجرائية للدروس.

٢- التغذية المرتدة.

٣- المراجعة اليومية لربط المفاهيم الأساسية.

٤- استخدام عمليات التقويم التصميمي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة تشير إلى أن استخدام الأهداف التربوية ومراجعة الدروس اليومية واستخدام عمليات التقويم التصميمي هي إجراءات هامة بتحصيل التلاميذ.

وفي دراسة ميريل (Merrell, 1990) والتي استهدفت التمييز بين منخفضي التحصيل "بطيئي التعلم "وذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من ٢٤٥ تلميذ من الفئتين وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق بين خصائص بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم ومكونات بطارية جونسون للقدرة المعرفية في مكونات المعرفة الموجزة والقدرة اللفظية واللغة المسموعة وسرعة الإدراك البعدي والتذكر ولم توجد فروق بين المجموعتين في الإدراك السمعي، كما وجدت فروق بين المجموعتين في بطارية وودكوك - جونسون في الاستعداد للقراءة والرياضيات واللغة والمعرفة والقراءة والمهارات لصالح ذوي صعوبات التعلم.

كما قام بيلى (Bailey, 1992) بدراسة استهدفت التعرف على أثر عمليات التدريس باستخدام الكمبيوتر المساعد التعليمي على عينة من ٤٦ تلميذ بالصفين الثامن والتاسع تقع درجاتهم بين ١% : ٣ % وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة ويتم التدريس العادي، وتجريبية ويتم التدريس العادي والاستعانة بالكمبيوتر التعليمي مع استخدام برامج الألعاب الكمبيوترية وبرامج المحاكاة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في درجات تحصيل الرياضيات واللغة العربية، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في المفاهيم العلمية وحل المشكلات.

وكذلك استهدفت دراسة ميجر (Meger, 1992) تحديد مدى قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطي الصعوبة على تصحيح أخطائهم وأخطاء الآخرين في مسائل الطرح والقسمة والضرب وطبقت الدراسة على ٥٧ تلميذ في بداية المرحلة الإعدادية وتم تسليم كل تلميذ ١٢ مفردة بها (٦ طرح ، ٦ ضرب) وطلب منهم مقارنة إجاباتهم مع إجابات الاختبار المطبق Kevin لوصف الأخطاء وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات واضحة في تصحيح أخطائهم، وأن التلاميذ يكررون أخطائهم الأصلية ووقعوا في أخطاء جديدة عند التصحيح، كما دلت الدراسة على حدوث تحسن في تصحيح الأخطاء على اختبار Kevin وأنه يجب علاج الأخطاء أولاً بأول.

واستهدفت دراسة أحمد عبد الله (١٩٩٢) دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء المتوسط والمتأخر دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال مقارنة أداء عينية عددها ٨٩ متوسط نسبة الذكاء ٦١,٧ وعينة من المتأخرين دراسياً ٣٠ بنسبة ذكاء ٩٨,٩ وعينة عادية عددهم ١٥ بنسبة ١٢٥ وعينة من بطيئي التعلم عددهم ٤٥ بنسبة ذكاء ٧٧ ومقارنة أداء كل عينة من هذه العينات مع نمط أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم من خلال التصنيف الثلاثي اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

واستهدفت دراسة بوتج وآخرون (Bottge, et al., 1993) مقارنة أداء ٣٦ تلميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية "الصف السادس" على مدخلين

لتدريس الحساب هما "حل مسائل على جهاز الفيديو Videodisc ، وطريقة حل المشكلات وأشارت النتائج إلى تحسن أداء المجموعتين ولكن أداء مجموعة الفيديو ديسك كان أداؤها أفضل في المسائل المفاهيمية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الفئات الأربع في الاختبارات الفرعية وكذلك في الاختبار الكلي بشكل عام وأيضاً عدم تشابه بين نمط أداء الفئات الأربع الممثلة للعينة وبين أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم، وخصت الدراسة إلى أنه بالإمكان الأخذ بالفرضية القائلة بأن العناصر التي تتضمنها مجموعة التتابع، والقدرة على التركيز، والذاكرة قد تكون من العوامل الحاسمة في مشكلات التعلم لدى فئة العاجزين عن التعلم أو على الأقل هي الأقوى تأثيراً مقارنة بالفئات الخاصة الأخرى التي تعاني من مشكلات في التعلم.

وهدفت دراسة بروش (Bush, 1996) التعرف على أثر دمج استراتيجيات التعلم التعاوني مع نظام تعليم "ils" النظام الأمثل لتعليم بطيئ التعلم، وشملت عينة الدراسة ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (مجموعة الأزواج المتغايرة "تجريبية، مجموعة الأزواج المتجانسة، المجموعة الضابطة) وقد درس التلاميذ في المجموعات الثلاث بالكمبيوتر نظام ils بطريقة فردية لمدة ١١ أسبوع ودلت النتائج على أن استخدام نظام ils مع التعلم التعاوني يسهل من عمليات التعلم كما أدى ذلك إلى تحسن ملموس في مهارات القراءة والكتابة والحساب وكذلك سلوك إيجابي نحو الكمبيوتر عندما يعمل التلاميذ في مجموعات تعاونية.

وتناولت دراسة أحمد عواد (١٩٩٥) الفرق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

وطبقت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالقليوبية بـ ج.م.ع.

واستخدم الباحث المشكلات الرياضية واللفظية واستبيان صعوبات التعلم في الرياضيات واختبار القدرات العقلية وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة في حل المشكلات الرياضية واللفظية بين مجموعتي الدراسة لصالح التلاميذ العاديين حيث أظهر التلاميذ ذو صعوبات التعلم اضطرابات واضحة في بعض العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير.

واهتمت دراسة يعقوب موسى (١٩٩٦) بالتعلم التعاوني دوري في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا واشتملت العينة على ١٧١ تلميذ من مدارس بلدية طرابلس.

واستخدم الباحث مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم مقياس مركز التحكم

وأوضحت النتائج وجوب فروق ذات دلالة بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة الأولى في اختبار التشخيص لصعوبات القراءة وثبت فاعلية البرنامج العلاجي.

أما دراسة خيرى حسين (١٩٩٧) فكانت تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج إرشادي جمعي/فردي للتغلب على تلك الصعوبات على أطفال من الصف الثالث الابتدائي والخامس.

واستخدم الباحث مقياس صعوبات التعلم – مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي – برنامج إرشادي.

وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في التغلب على صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وأوضحت دراسة أحمد البهى وآخرين (١٩٩٨) العزو السببي للنجاح

والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية.

وطبقت الدراسة على تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي – مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعليم – مياس العزو السببي للنجاح والفشل.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم العاديين على مقياس إدعاء العزو السببي للنجاح والفشل.

واهتم أحمد عواد (٢٠٠٠) بدراسة مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٨ تلاميذ من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في الكتابة الإملائية .

واستخدم الباحث اختبار حصر الأخطاء الإملائية الشائعة – أخطاء المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن – مقياس تقدير التلاميذ للمسح المعدني لصعوبات التعلم – برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية.

وأشارت النتائج إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تحسين الكتابة الإملائية لدى التلاميذ.

وقام مصطفى عبد الباسط (٢٠٠٠) بدراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعليم واعتمدت في الحساب على :

١- المهام مثل مهمة الذاكرة العاملة اللفظية.

٢- مهمة الإدراك البصري.

٣- مهمة الانتباه الانتقائي.

وأوضحت النتائج وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات

التعلم (في الحساب – والقراءة) لصالح العاديين كما وجدت فروق ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الانتباه الانتقائي البصري لصالح العاديين.

وتناول نبيل السيد (٢٠٠٠) أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

طبقت على عينة قوامها ١٦٨ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ٧٠ طفل من العاديين.

واستخدم الباحث مقياس عمليات التعلم البيئي- اختبار بياجيه – اختبار تذكر الأشكال.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين أطفال مجموعة الحضر ذوي صعوبات التعلم وأطفال الريف ذوي صعوبات التعلم كما توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموع عوامل الانتباه والتوافق.

واهتم إسماعيل الفقي (٢٠٠١) بصعوبات التعلم – المفهوم والتشخيص كدراسة حالة .

طبقت على طالب يعاني من صعوبات تعلم الأدوات.

استخدم الباحث اختبار بيتا للذكاء – مقياس الشعور بالوحدة مقياس الخجل – برنامج إرشادي .

أثبتت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الأداء التحصيلي للطالب وزيادة ثقة الطالب بنفسه.

واهتم محمد حجاجي (٢٠٠٣) بدراسة سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة

قطر.

واستخدم اختبار الذكاء المصور – مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم – اختبار الشخصية للأطفال والكشوف والسجلات المدرسية.

أظهرت النتائج أن المصريون ذكور وإناث أكثر إظهاراً لصعوبات النمط العام والاضطرابات الإنفعالية والخصائص العامة من الفطريين. الذكور المصريين أكثر إظهاراً لصعوبات النمط العام والاضطرابات الانفعالية والخصائص العامة من الذكور القطريين.

تناولت دراسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) فاعلية برنامج لاجي في علاج صعربات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

طبقت الدراسة على عينة قوامها ٩٧ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

استخدم الباحث اختبار القراءة الصامتة – اختبار الذكاء المصور – اختبار روكسلر لذكاء الأطفال المعدل أدوات خاصة بتشخيص وعلاج صعوبات الإدراك البصري.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسط فروق القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية والضابطة في الإدراك البصري ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية. فاعلية برنامج الدراسة في علاج القصور في الإدراك البصري ككل ومهارته الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تناولت دراسة Baker, Carol (١٩٩٥) مدى فاعلية اختبار رايتان المسحي للأفيزيا في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض ومجموعة أخرى من الأطفال العاديين.

استخدم الباحث اختبارات لقياس الفهم القرائي – الاستهجاء، الحساب.

أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقعون في أخطاء أكثر من المجموعات الأخرى في الفهم القرائي والحساب كما أنهم يظهرون اضطراب وظيفي من خفيف إلى متوسط في التقييم النيوروسيكولوجي.

كذلك تناولت دراسة Matizissi et al (١٩٩٨) الأداء في مادة الرسم لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة قوامها ٩٠ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عمر ٢: ٩سنوات والذين أظهروا أداء منخفض في القراءة والكتابة ولذلك توقع أن ينخفض أدائهم في الرسم.

أسفرت النتائج بالفعل على أن الطلاب الذين لديهم صعوبات في مجال القراءة والكتابة كان أدائهم منخفض في الرسم ورسوماتهم تفتقر إلى المعالم الواضحة.

أما دراسة Cherkes, J (١٩٩٨) فقد تناولت صعوبات التعلم – اضطراب الانتباه – تأخر الكلام كنتيجة لدى الأطفال المبتسرين – دراسة طولية وصفية.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال المبتسرين تم دراستهم دراسة طولية عند ٢٠، ٢٤، ٣٠ شهر ودراستهم عند ٦ سنوات.

أظهرت الدراسة أن ٥,٧٥% من الأطفال المبتسرين يصابون بصعوبات تعلم واضطراب الانتباه وتأخر الكلام.

واهتمت دراسة Garcia , E & et al (٢٠٠٠) : بحل المشكلات

الحسابية اللفظية في الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة قوامها ٧ إناث ٤٨ ذكور من ذوي صـــعوبات التعلم الحسابية – ٤٤ من العاديين ولكن ذوي درجات حسابية منخفــضـة – ٤٤ عاديين بأداء حسابي عادي.

استخدم الباحث اختبار وكسلر بطارية فارقة تحتــوي علـــى مــشكلات حسابية لفظية.

أظهرت الدراسة أن ذوي صعوبات التعلم الحسابية والعاديين وذوي الأداء الحسابي المنخفض كانوا متشابهين في الأداء حيث لم توجد فروق ذات دلالة فيما يختص بدلالة الألفاظ في تفسير وحل المشكلات الحــسابية – حــصلت مجموعة الطلاب ذوي التحصيل العادي علـــى درجـــات مرتفعـــة مقارنـــة بالمجموعتين الأخريين.

أما دراسة Sarver, M. & et al (٢٠٠٠) فقد اهتمت بدراسة العلاقـــة بين العوامل البيئية والشخصية القائمة على النجاح الأكاديمي للطـــلاب ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات الــتعلم الــذين دخلوا الجامعة

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على صعوبات التعلم تمثل المساندة الاجتماعية والشعور الذاتي بالاستقلال.

ودراسة Birch, K.G. (٢٠٠٤) تناولت الدراسة المعالجـــة اللفظيـــة ، التلقائية ، المعالجة السمعية، والذاكرة لدى بطيئـــي الــتعلم والأطفـــال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من ثلاث مجموعات ضابطة وعددها ٧٥

طالب وبطيئي التعلم وعددها ٧٩ طالب وذوي صعوبات التعلم وعددها ٣٢ طالب.

أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق عامة بين المجموعات. أوضحت عمليات المقارنة الخاصة المتتابعة أن مجموعة بطيئي التعلم كان أداؤها أسوأ بشكل واضح بالمقارنة بالمجموعة الضابطة على جميع المقاييس، كما أن مجموعة ذوي صعوبات التعلم كانت أسوأ بشكل دال من المجموعة الضابطة في المعالجة اللفظية وليس في أي مقياس آخر.

كما أوضحت النتائج أنه من بين العوامل الأربعة التي تمت دراستها كانت المعالجة اللفظية هي العامل الوحيد .

أما سوانسون Swanson, H. L. (٢٠٠٤) فقد تناولت الوظائف المعرفية ووظائف القراءة والكتابة لدى الأطفال المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين / المعرضين لخطر صعوبات القراءة أو الغير معرضين لذلك الخطر.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٠١ طفل من أطفال الصف الأول المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين.

استخدم الباحث بطارية مقاييس باللغة الأسبانية والإنجليزية.

أوضحت النتائج ما يلي :

(١) كان الأطفال المتفوقين في اللغة أكثر قدرة على الوصول للمصادر من الذاكرة الفعالة.

(٢) كان أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة سيئ على المقاييس الأسبانية المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى وعليه فإن صعوبات اللغة الثانية تكون مرتبطة بالوصول لنظام الذاكرة الفعالة المستقل عن اللغة ، في حين أن عيوب الذاكرة اللفظية الخاصة باللغة تكمن خلف صعوبات القراءة.

وقامت سوانسون ٢٠٠٥ بدراسة التقييم الديناميي ودوره في عملية التصنيف لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة وطبقت الدراسة على عينة تكونت من ٧٠ طفل منهم ١٩ إناث و٣١ ذكور تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات وهي :

١- الأطفال ذوي صعوبات القراءة (عددهم ١٢ طفل).

٢- والأطفال ذوي الصعوبات في مجال القراءة والرياضيات وعددهم (١٩ طفل).

٣- والقراء الضعاف وعددهم ١٤ طفل والمتفوقين في القراءة وعددهم ٢٥ طفل.

استخدم الباحث مقياس الذكاء ، اختبارات في القراءة والرياضيات، ومقاييس الذاكرة اللفظية الفعالة (تحت ظل ظروف الاختبار الثابتة والدينامية).

أظهرت النتائج :

١- وجدت تحاليل الارتداد الهرمي أن درجة العامل على مقياس التقييم الدينامي ساهمت في وجود فرق فريد للتنبؤ بالقراءة والرياضيات بخلاف ما ننسبه إلى معامل الذكاء اللفظي والدرجات الأولية المرتبطة بالذاكرة الفعالة.

٢- يحتمل أكثر بالنسبة للقراء الضعاف والمتفوقين أن يغيروا من ويحافظوا على درجاتهم على مقياس الذاكرة اللفظية التي حصلوا عليها تحت ظل ظروف الاختبار الدينامية بالمقارنة بالأطفال ذوي صعوبات القراءة أو الأطفال ذوي الصعوبات في مجال كلاً من القراءة والرياضيات.

الفصل الخامس

طرق تشخيص صعوبات التعلم

الفصل الخامس

طرق تشخيص صعوبات التعلم

يتناول هذا الفصل طرق تشخيص صعوبات الـتعلم والأدوات المناسـبة للتشخيص والاختبارات وينتهي الفصل بتناول إعاقـات الـتعلم كمـشكلات مطروحة للمعالجة.

أولاً : طريقة جمع المعلومات :

الخطوة الأولى : تحديد أفكار واضحة :

أولاً عن الطفل : لكل طفل طبيعة مختلفة، وليس من الواقـع أن تكـون هناك مدارس تراعي الأنماط المختلفة. ولكن ملاحظة الطفل والتعرف علـى نموه، يساعدان على تحديد الاختيار. ومن المناحي التي يمكـن مراعاتهـا، طبيعة الطفل في التعلم، فهناك الطفل المكتشف، والطفل المتلقـي، والطفـل الهادئ المتكيف، والطفل البطئ التعلم، وعندما يكتشف الأبـوان أن إحـدى الصفات تعوق طفلهما عن بعض المهارات؛ فإنهما سيحاولان إيجاد المدرسة التي تساعد الطفل على تخطي هذه العقبة، أو على الأقل، أن لا يكون الوضع المدرسي سبباً في تفاقم المشكلة.

ثانياً عن الأهل : إن تحديد الاتجاهات العائلية المتوقعة، من دخول الطفل إلى المدرسة، والتأثير من دقة هذه الاتجاهات، وعدم تأثرهما بعامل وقتـي، كأن ينصح صديق بمدرسة أو بأسلوب. كمـا إن إجـراء تحريـات حـول الموضوع؛ يساعد على اتخاذ اتجاه معين، فضلاً على أن محاولـة إجـراء

قراءات كافية عن تعلم الطفل في تلك المرحلة؛ سيساعد في تحديد الاتجاه على أساس علمي في صالح الطفل.

الخطوة الثانية : جمع المعلومات عن المدارس :

هذه المرحلة تحتاج إلى جهود، ووقت طويل، كما أنها تحتاج إلى الكثير من التدقيق في المعلومات المعطاة. إن هذه المرحلة التي تنهض على جمع المعلومات. تحتاج إلى الاستعانة بجميع الموارد من إدارة ومعلمات وأطفال وأهال. وهذه المعلومات تتضمن :

١- فلسفة المدرسة حول طريقة التعلم.

٢- المنهاج المقدم في المدرسة.

٣- الأنشطة التربوية في المدرسة.

أنظمة المدرسة التربوية :

١- طرق توجيه السلوك- تحديد أنظمة - الحزم والثبات - التنظيم العلمي والإداري.

٢- الواجبات المدرسية، الاهتمام بحلها ومتابعة تطبيقها وطرق معالجة قصورها، وتقدمها أو بعدها عن التقليدية (إن الواجبات المدرسية جزء مهم في الابتدائي لاشك).

٣- طرق التقييم المتبعة، والطرق المستخدمة في مساعدة المقصرين.

أنظمة المدرسة الإدارية :

- طرق توظيف المعلمات الجدد، وهل يعملون مع المدرسين السابقين لفترة أم لا، وطرق التحفيز والترفيه؛ كل هذه أمور تدفعنا إلى التأكيد على أن

المدرسة التي تراعي المعلمين الجدد، تدعم العملية التربويـة، وتـضمن بذلك تقدماً في أسلوب ومناهج عمل المعلمين وتفضي إلى تفهمه.

- هل تقدم دورات ومحاضرات للمعلمين؟
- نظام التسجيل للطفل، وطريقة دفع الرسوم، ومدى ملاءمتها للأسرة.

نقاط الترجيح وتثبيت النتائج :

هناك معلومات ثانوية يمكن أن تضاف – تدريجياً – إلى المعلومات السابقة، وقد يكون الحصول عليها محدداً بصعوبة أو عدم إمكان الحصول عليها، لكن وجودها سيعطي دعماً للمعلومات السابقة.

- درجة مستوى المدرسة، حسب التقديرات العامة.
- معدل حضور الأطفال والمعلمين؛ فلو زاد معدل الغياب علـى ١٠% ، فعلى الأرجح أن هناك شيئاً خاطئاً.
- معدل المتخرجين والمسجلين، يوضح الاستمرارية في المدرسة، وبالتالي مستواها.
- هل تقدمت المدرسة بشئ من المجـالات؛ لتحـسين مـستوى الطلبـة والعاملين، (برامج، تنظيم أنشطة تربوية).

ب- فيما يتعلق بالبنية المعرفية : ويقصد بها الحصيلة اللغوية والمعرفية من الألفاظ والمفاهيم والترابطات القائمة بينها والتمايزات الفارقة لكل منهـا وهي تشكل ركيزة للتعلم والاستراتيجيات أو الأسـاليب الخاصـة بتجهيـز المعلومات واستخدامها في الدراسة والحياة وفـي هـذا يقـول "أوزوبـل " Ausobel : إن العامل الوحيد الأكثر أهمية وتأثيراً في التعلم هو ما يعرفـه المتعلم بالفعل. (الزيات : ١٩٩٨).

وبديهي أن تكوين البنية المعرفية للتلميذ رهن بكفاءة عمليتي التذكر والتعلم.

جـ- فيما يتعلق باستخدام أساليب تعلم ملائمة :

وضعت نظريات التعلم المعرفي عدة مبادئ تتمثل في الآتي :

١- جعل عملية التعلم عملية بناءة : Constructive يقوم فيها التلميذ بدور واع وإيجابي.

٢- أن تربط عملية تعلم المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة : وهذا يتطلب التهيئة الذهنية للتلميذ وقيامه بالقراءة السابقة حول موضوع الدراسة واللجوء إلى الأسئلة التي تحث على التذكر والتيقظ.

٣- تتطلب عملية التعلم أن يتم التدريس بمستوى مناسب وفي ظل بيئة اجتماعية موجهة :

حيث يقوم المعلم بدور المساند للتلميذ أثناء تعلمه مقدماً المعلومات موجهاً مرشداً مصححاً مقوماً.

وثمة نظرية للعالم الروسي "فيجوتسكى" Vygotsky (١٩٦٢) تدور حول ما أطلق عليه منطقة النمو المقبل أو الوشيك Zone of Proximal Development وخلاصتها أن الطفل حين يكون بصدد مهمة تقليدية (فهم نظرية/ حل مسألة) يجد نفسه إزاء ثلاث مستويات للتعلم :

- المستوى الأدنى : حيث يكون في وسعه القيام بالمهمة بنجاح وسهولة وسرعة.
- المستوى الأعلى : حيث يصعب عليه القيام بالمهمة.

- المستوى الأوسط : حيث يضطلع المعلم بدوره في مساعدة التلميذ على القيام بالمهمة فيقترب به من المستوى الأول.

٤- يتعين أن يخضع التعلم لاستراتيجية محددة : وهذا هو الفارق بين التلميذ صاحب الصعوبة الذي يتعلم بعشوائية والتلميذ العادي الذي يستخدم أسلوباً منظماً في التعلم.

٥- يتطلب التعلم السلاسة Automaticity في بعض المهارات : ويتطلب هذا الإكتساب الجيد للمعلومات مما يحقق الطلاقة في استخدام واستعادة الألفاظ والمفاهيم والأرقام والأشكال والقوانين والنظريات وتطبيقاتها.

٦- يتطلب التعلم الدافعية النشطة الموجهة : وهذا هو الفارق بين الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم فيحس بالإجهاد والصدود والفتور إزاء عملية التعلم والطفل العادي الذي يقبل عليها بذهن مفتوح ورغبة في الاكتساب ودافع للإنجاز.

د- فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات تعلم معرفي مناسبة :

وتشمل ثلاث استراتيجيات هي :

١- **ما وراء المعرفة Metacognition** : ويقصد به وعي التلميذ بتفكيره المنظم أثناء عملية التعلم مما ييسر قيامه بها؛ ويعد هذا ضرباً من الضبط أو التحكم التنفيذي فيها Executive control وبعبارة أخرى يتعلم كيف يتعلم ويشمل هذا عدة عمليات فرعية :

- التصنيف : Classification من حيث نمط أو نوع المهمة التي سيقوم بها.

- التحقق : Checking حيث يحدد مدى التقدم في مهمته والعثرات التي يمكن أن تعترضه وهل الطرق التي يتبعها ستمكنه من التغلب عليها أم لا؟
- التقويم : Evaluation حيث يقوم التلميذ جهده : هل هو منجز أم لا؟
- التنبؤ : Prediction وهو نشاط يتعلق بالمعلومات التي ستمكن من حل المشكلة أو إنجاز المهمة.

ويديهي أن صاحب صعوبة التعلم لا يتمكن من إنجاز المهام السابقة .

٢- **استراتيجيات التعلم** : وتستند إلى عشر خطوات تشمل :

- التساؤل الذاتي Self questioning : وهو بمثابة لغة داخلية تساعد في تنظيم المعلومة والسلوك.
- المراجعة والتسميع اللفظي Verbal rehearsal review بالنطق أو الهمس أو الصمت.
- التنظيم : Organisation الذي يساعد على استدعاء وتذكر المعلومات.
- استخدام المعلومة السابقة : Using Prior Knowledge في إكتساب معلومة جديدة.
- الاستعانة باستراتيجيات التذكر Memory Strategies في استعادة المعلومات المطلوبة.
- التنبؤ والتوجه Predicting and monitering حيث يتطلع التلاميذ إلى ما سيتعلمونه.

- استخدام تنظيمات متقدمة : Advance orgnizers للفهم والتذكر وحل المشكلات.

- تعديل السلوك المعرفي : Cognitive Behavior modification ويتضمن فنيات التوجه الذاتي Self-monitering والتعلم الذاتي Self-instruction والتقويم الذاتي Self-evaluation حيث يقدم المعلم نموذج السلوك ويشرحه ويقلده التلاميذ جهراً وفيما بين أنفسهم.

- التوجيه الذاتي : حيث يتعلم التلاميذ كيفية معرفة الأخطاء والتخلص منها.

٣- **الأساليب المعرفية** : ويقصد بها أساليب التعامل مع مواقف التعلم وحل المشكلة وتشمل ما يلي :

١- **الأسلوب التأملي Reflective في مقابل الأسلوب الاندفاعي Impulsive** : ومن الواضح أن الأسلوب الأول يتسم بالتأني والتروي ونجده لدى التلاميذ العاديين؛ بينما الأسلوب الثاني يتسم بسرعة الاستجابة مما يوقع في الزلل ويتسم به أصحاب صعوبات التعلم. ويتمثل العلاج في تدريب التلاميذ على التفكير المتدرج في خطوات بعد وضع تصور مسبق للحل في ضوء المعلومات السابقة المتاحة.

٢- **الأسلوب الإيجابي Active في مقابل الأسلوب السلبي Passive** : وواضح أن الأسلوب الأول يتسم به الطلبة العاديون حيث النشاط والفاعلية بينما الأسلوب الثاني يتسم به أصحاب صعوبات التعلم. ويتمثل العلاج في تنشيط الدافعية للتعليم بالحوافز المادية والمعنوية.

السياق الاجتماعي لاستراتيجيات التعليم العلاجي (مــن المنظــور المعرفي) :

ثمة تصورات نظرية ثلاثة للسياق الاجتماعي للتعلم العلاجي هي:

١- **تصور فيجوتسكي :** (١٩٧٨) الذي يرى أن التعلم علاقة متبادلة بين شخصين على الأقل أحدهما أكثر خبرة من الآخر حيث ينقلها إليه وقــد سبق الحديث عن نظريته حول منطقة النمو المقبل أو الوشيك.

٢- **تصور فيرشتين Feurestein** حــول دور المعلــم كوســيط Mediator الذي ينقسم إلى دور تقويمي يتم بمعرفة ما أطلق عليه "أداة قياس الاستعداد للتعلم" Learning potential assessment device حيث يحدد ما يتعين تعليمه من حقائق ومفاهيم وأفكار وقوانين إلخ. ودور تعليمي يتمثل فيما أطلق عليه الإثراء التدريسي Instrumental enrichment ويقصد به ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للتلاميذ من خلال إتاحة الفرص أمامهم لإكتسابها بأنفسهم. ويقتصر دور المعلم على أداء دور الوسيط دون الملقن.

٣- **نظريـــــة بالينـــــسكار Palinscar وبــــــراون Brown** (١٩٨٤/١٩٩١/١٩٩٢) حول التدريس التبــادلي Reciprocal Teaching حيث يتم التدريس من خلال الحوار بين المعلم والتلاميذ وتبادل الأدوار فـــي تقديم المعلومات وهو أسلوب يشمل أربعة عمليات فرعية :

- **التشخيص : Summerising** للمعلومات المقدمة أو المقروءة.
- **توجيه الأسئلة : Asking questions** حول النقــاط الرئيـسية فـــي الموضوع.

- **توضيح Clarifying** النقاط الصعبة والغامضة وشرحها.
- **التنبؤ Predicting** بما يترتب على الأحداث موضع الدرس. (ليرنر : ١٩٧).

ب- تشخيص صعوبات التعلم :

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي.

مراحل تشخيص صعوبات التعلم :

يمكن أن نميز المراحل الست التالية :

أ- التعرف على الأداء المنخفض من خلال ملاحظة سلوك الأطفال

ب- ملاحظة سلوك الطفل

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً كيف يقرأ ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها ؟ كيف يتفاعل مع زملائه ؟ هل ثمة إضطراب انفعالي يجعل سلوكه معهم غير سوي أو غير متزن؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز؟ ..الخ

جـ- التقويم غير الرسمي لسلوك الطفل :

ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة ويسأل زملاءه

عنه، ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ويتصل بأسرته ويبحث حالته مع ولي الأمر وبذلك يكوّن فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد من الدراسة.

د- قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة الطفل :

يضم هذا الفريق كلاً من مدرس المادة / الأخصائي الاجتماعي / أخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الطبيب الزائر أو المقيم ويقوم بالمهام الأربع التالية :

(١) فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالطفل ومشكلته الدراسية.

(٢) تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها الطفل.

(٣) تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.

(٤) تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

هـ- كتابة نتائج التشخيص :

في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيه (الأسرة / المدرسة / جماعة الأقران / الحي / وسائل الإعلام / دار العبادة / المنظمات الاجتماعية كالنادي أو مركز الشباب أو تلك التي يستفيد التلميذ من خدماتها).

و- تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب :

وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فاعليتها.

أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص :

وتشتمل على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النحو التالي :

أ- أدوات القياس الكمي :

اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة. واختبارات الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية.

ب- أدوات الوصف الكيفي :

مثل الملاحظة والمقابل ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.

هذا وقد توصل أنور الشرقاوى (١٩٨٩) إلى استبيان حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، وأصدر أحمد عواد (١٩٥) المدخل التشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال ويضم مجموعة اختبارات ومقاييس في هذا المجال، ووضع وقنن مصطفى محمد أحمد (١٤٩٩٧) مقياسين أحدهما خاص بالبيئة الأسرية والأخر خاص بالبيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلم. وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية متخصصة في التعرف على صعوبات التعلم وتحديد أنواعها ومظاهرها ودرجة حدتها.

وثمة معادلات عديدة لحساب درجة صعوبة التعلم في معرض تشخيصها منها المعادلة التالية :

$$\text{مستوى التحصيل المتوقع} = \frac{\text{الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر)} \times \text{نسبة الذكاء}}{١٠٠}$$

وقد تلقت اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم بعد طبعتها الأولى الأصلية في عام ١٩٣٥ أول تحديث لمعاييرها في عـام ١٩٨٥، وأعيـد تنظيمهـا وتحديث بعض معاييرها مرة أخرى في عام ١٩٩١ (هاميل، ١٩٩١). وتقدم النسخة المحدثة – اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم (الطبعـة الثالثـة) – "مركب القدرة العقلية العامة" الذي يشبه كثيراً نسبة الذكاء الكلية، و"مركـب أمثل" جديد، والذي يتكون من الاختبارات الفرعية الأعلـى للطفـل، التـي صُممت لتوضح أداء الطفل تحت أفضل الظروف. وقد انتقدت هذه الدرجـة على أسس منطقية وسيكومترية بأنها مُضللة على نحو محتمـل (مهـرنس، ١٩٩٥).

مع ذلك، من المحتمل أن معظم الفاحصين سيهتمون بدرجات المجـالات، وليس بالدرجات المركبة، مثل الدرجة اللغوية، درجة الانتبـاه، أو الدرجـة الحركية (المتوسط = ١٠٠، الانحراف المعياري = ١٥)، أو الدرجات فـي واحد من أحد عشر اختباراً فردياً (المتوسط = ١٠٠ ، الانحراف المعيـاري =٣).

تحسنت معايير اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم – الطبعة الثالثة، ولكن الأساسي المستخدمة لتوطيدها لم تكن ممحصة كتلك الاختبارات التي تعطي انتباهاً مدققاً لكل المتغيرات الديموجرافية المهمة مثلما تفعل اختبارات مثـل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة (شميديت، ١٩٩٤). وقـد تـم مزج معايير من النسختين المنفصلتين من الاختبار (اختبـارات ديترويـت للاستعداد للتعلم – النسخة الثانية واختبارات ديترويت للاسـتعداد للـتعلم – النسخة الثالثة) في بعض الاختبارات الفرعية. وتبدو بعض معلومات الثبات والصدق الخاصة باختبارات ديترويت للاستعداد للـتعلم – النـسخة الثالثـة

مُرضية، ولكن أثيرت الشكوك حول ثبات الـدرجات والـصدق التكـويني (مهرنس، ١٩٩٥).

إن اتخاذ بعض الحذر فيما يختص باختبارات مثـل اختبـار (إلينـوى) للقدرات النفسلغوية واختبارات ديترويت، هو من الأمور التي يوصى بهـا، وعلى الرغم من عناوين اختبارات مثل اختبـارات ديترويـت واختبـارات إلينويز، إلا أنها تقيس القدرة العامة بأسلوب يشبه اختبارات الـذكاء، أي إن كثيراً مما يُقاس هو الذكاء، ولو أنه لم يُسمى ذكاء.

يستخدم هذه الاختبارات أحياناً غير الأخصائيين النفسيين، الذين يقومـون بالتقييمات وهم مستريحون طالما لا تستخدم اختبارات الـذكاء، لأن قيـاس الذكاء يُدرك كجزء من ممارسة علم النفس. وهذا هو الفرق في المجـالات التخصصية الذي هو اعتباري أكثر منه جوهري، إذا كان ثمة قرارات مهمة يجب أن تتخذ بشأن الأطفال، فإنه من الملائم أن تستخدم أفضل أدوات القياس وألا نتأثر بعناوين الاختبارات. فكثيراً ما تقيس اختبارات القدرات واختبارات الذكاء الشئ نفسه. إن عديداً من الاختبارات التي نوقشت في هذا الفصل لها أدوار مهمة مُضيفة وتدعيمية، ولو أنها لا تستخدم كأدوات قيـاس أساسـية لإثبات المقدرة العقلية العامة للطفل. يدرك المشخص الحكيم ما يقيـسه كـل اختبار، وينتقي بطارية الاختبارات التي تستطيع أن تجيب عن سؤال الإحالة للتشخيص على نحو تام وبثقة.

اختبارات التذكر والتعلم الجديد :

كما من المحتمل أن يكون القارئ الفطن قد لاحظ بالفعل، توجد مقـدرات مهمة مُتطلبة للتعلم في المدرسة والأداء المُرضي في الحياة التي تكون وراء نطاق قياس الذكاء. وحتى الأشخاص الأذكياء يفتقرون أحياناً إلى مقـدرات

مهمة في حين أولئك الذين درجات ذكائهم منخفضة يظهرون أحياناً قدرة خاصة في مهام أكاديمية معينة أو مهام حياة معينة. ويوجد الآن مقدار وافر من أدوات القياس متاحاً، والكثير منها مُخطط على محو مُرض، ومُعدة بدقة وملائمة للاستخدام العملي. ونناقش هنا اثنين من هذه الأدوات، وهما : التقييم المسحي الشامل للتذكر والتعلم (آدمز وشيسلو، ١٩٩٠) واختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال (ديليس، كرامر، كابلان واوبر، ١٩٩٤). وقد تم أيضاً مناقشة ثلاثة اختبارات أقدم والتي تلاقي استخداماً واسعاً وهي اختبار بندر جشتلت البصري الحركي، اختبار أوستريث للأشكال المركبة، واختبار بيبودى المعدل للمفردات المصورة.

١- **التقييم الشامل للتذكر والتعلم** : إن اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم الملائم للأطفال من ٥ إلى ١٧ سنة، لاقى اهتماماً كبيراً من قبل المشخصين، الذين يحاولون أن يتوسعوا في المعلومات التي ما وراء تلك المعلومات التي تقدمها اختبارات الذكاء الأساسية مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة. وكأداة تكميلية لاختبارات الذكاء، يمكن أن يُستخدم اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم كاختبار تصفية سريع لمشكلات التذكر، أو كأداة أكثر تفصيلاً للمساعدة على تحديد أين يحدث الانتكاس في التعلم. وقد يستخدم نادراً كاختبار بديل، وليس مكملاً لاختبارات الذكاء (إذا كانت لدى الفاحص معلومات بالفعل عن قدرة المتعلم العامة).

ويمكن تطبيق أربعة اختبارات فرعية – اثنين غير لفظيين – في حوالي عشرين دقيقة، وتقديم قياس معقول للتذكر المباشر. يتكون الاختبار الفرعي غير اللفظي (تذكر الصور) من صور لمشاهد عامة، التي يُسمح للطفل أن يدرسها لمدة عشر ثوان. بعد ذلك يتم إطلاع الطفل على المشهد الأصلي مرة أخرى، ولكن هذه المرة مع بدائل، ويكون عمله أن يتعرف البدائل ويضع

عليها علامة بالقلم الرصاص. من الواضح، أن التذكر مطلوب؛ ومطلوب أيضاً القليل من الطاقة الحركية للاستجابة الصحيحة، غير أن التعبير اللفظي غير مطلوب. الاختبار غير اللفظي الثاني (التذكر المكاني) مماثل للاختبار الأول، ولكن الطفل هنا يدرس أشكالاً هندسية موضوعية في أجزاء مختلفة من شكل عام. ويعرض الشكل لمدة خمس ثوان على الطفل ويتبعها عشرة ثوان من التمهل، والتي بعدها يحاول الطفل أن يرسم الأشكال من الذاكرة في مواقعها الأصلية. تحسب النقاط لصالح الطفل على دقته وعلى مدى التفاصيل المحتواة في الرسوم. وعلى الرغم من أن الاختبار لا يستلزم التعبير اللفظي، إلا أنه يجب على الطفل أن يكون قادراً على الرسم. إن الجوانب المكانية لهذه المهمة تفصله أيضاً عن الاختبار الفرعي تذكر الصور.

إن الاختبارين الفرعيين اللفظيين – التعلم اللفظي وتذكر القصة – متضمنان في الاختبارات الأربعة الأساسية الأربعة لاختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم. ويتكون اختبار التعلم اللفظي من قوائم طويلة لكلمات ذات مقطع هجائي واحد، غير ذات صلة (١٣ كلمة لصغار الأطفال، ١٦ كلمة للأطفال الأكبر) والتي تُقدم بصوت مرتفع بمعدل كلمة في الثانية. ومهمة الطفل هي أن يتذكر من الكلمات أكثر ما يمكنه. توجد أربعة تكرارات للقائمة الكلية في هذه الطريقة مع درجة الطفل الأخيرة اعتماداً على الكلمات المسترجعة في المحاولات الأربعة. اختبار تذكر القصة مستقيم أكثر، حيث يقرأ الفاحص على الطفل قصتين قصيرتين، وواجب الطفل أن يسترجع من عناصرهما قدر ما يستطيع.

تسفر كل من هذه الاختبارات الفرعية عن درجات معيارية بمتوسطات ١٠ وانحرافات معيارية ٣ ، كما يمكن مقارنة الأطفال بأقرانهم من العمر نفسه فيما يتصل بالقدرة على التذكر المباشر. وتوجد أيضاً درجة تراكمية

لهذه الاختبارات الفرعية الأربعة (المتوسط = ١٠٠، الانحراف المعياري = ١٥)، التي تُسمى "دليل تصفية الذاكرة". يمكن أن تكون هذه الدرجة التراكمية تعليمية تماماً، لأنه يوجد عديد من الحالات الإكلينيكية، حيث يحصل الطفل على درجة جيدة في اختبارات الذكاء، ولكن تكون درجاته ضعيفة عندما يُطلب منه أن يسجل، ويخزن، ويستدعي المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى. تكون المقارنات مع نسبة الذكاء في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة ودرجات الاختبارات الفرعية يسيرة؛ لأن كلاً من اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة يستخدمان وحدات القياس نفسها.

يحتوي اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم على عناصر مفيدة أخرى أيضاً؛ توجد عدة اختبارات للتذكر البصري والتعلم الأخرى لتتم اختبارا تذكر الصور والتذكر المكاني. ومن الوجهة التراكمية، تستطيع هذه الاختبارات أن تعين الأطفال الذين لديهم قدرة ضعيفة على تسجيل واسترجاع البيانات التي تُرى. ويوجد أيضاً مقاييس إضافية للمعالجة اللغوية والسمعية. تتطلب بعض هذه المقاييس (مثلاً، تذكر الجمل) الاسترجاع الدقيق لما سُمع، الذي يتضمن الكلمات الصحيحة بالترتيب الصحيح. إن الأطفال الذين لديهم مشكلات سمعية لفظية، تم تسجيل أن لديهم معدلات كبيرة من مشكلات شديدة في القراءة واضطراب القراءة. وقد يساعد هذا الاختبار الفرعية في تعرف وفهم مثل هذه المشكلات الأساسية، على الرغم من أنه يبدو لا يوجد إلا القليل من البحوث عن هذا الجانب للتقييم الشامل للتذكر والتعلم.

يصدق الشئ نفسه على اختبارات مثل الصوت/ الرمز، التي تقلد عملية مطابقة الأصوات مع الرموز التي تحدث بينما يتعلم المرء أن يقرأ. في هذا الاختبار، يتم مطابقة أشكال جديدة متنوعة مع أصوات فردية (مثلاً، قد يرتبط

الشكل بالصوت "تشا" (يسمى هذا في علم النفس التجريبي تعلم "الأزواج المترابطة"). بعد التطبيق، يُطلب من الطفل أن يسترجع الصوت عندما يتم عرض الشكل فقط. يسمح هذا التصميم للفاحص أن يدرك مدى استعداد الطفل لتعلم أن يطابق الأصوات والأشكال. إن نوع المهمة هذه، التي تتطلب التعلم الفعلي مع التطبيق يُقابل مع عديد من المهام السيكومترية، التي تتطلب استرجاع ما هو معلوم بالفعل أو استخدام مهارات الاستدلال المكتسبة في السابق، والتي طبقت على مواقف جديدة باعتدال. يتطلب الاختبار الفرعي الصوت/ الرمز أن صبح الأشكال غير المعروفة في السابق ، فيما يقارب تعلماً جديداً حقاً. إن المعلومات عن تعلم من هذا النوع يمكن أن تساعد على تقديم فروض عن سبب عدم تعلم الطفل بشكل جيد في المدرسة. وقد تساعد أيضاً في التقييمات العصبية النفسية، عندما يبدو أن الطفل يستبقي المهارات المتعلمة في السابق، ولكنه قد يجد صعوبة في التعلم الجديد. ويُفترض أن القدرة على تعلم الجديد تكون نقطة ضعف لدى الأطفال المصابين باضطراب عصبية مكتسبة مثل TBI .

إن الاختبارات الفرعية الستة الأخيرة (تذكر الصور، تذكر التصميم، التعلم اللفظي، وتذكر القصة التي تشكل جزء تصفية التذكر بالبطارية) يمكن أن تُضم لتنتج درجات الخلاصة التالية: الذاكرة اللفظية، الذاكرة لبصرية، التعلم، والذاكرة العامة، كل منها بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥. تستوضح البحوث مدى دقة هذه التجمعات؛ يبدو أن بعض الاختبارات الفرعية عرضة بشكل خاص للتأثر بمشكلات الانتباه. ستقوم تحليلات معظم المشخصين على أساس المطالب الفريدة لكل اختبار فرعي. ومثل الأساليب الأخرى التي نوقشت في هذا الفصل، يتطلب التفسير مهارة ومعرفة ولا تقدم

نفسها إلى التطبيق السهل للمعادلات. وينبغي أن تؤخذ درجات الخلاصة بتحفظ.

٢- **اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي "نسخة الأطفال** : هو مقياس آخر من مقاييس القدرات المعدة جيداً والمقننة بدقة، وهو اختبار ملائم للأطفال من سن ٥ سنوات إلى ١٥ سنة. إن اختبار كاليفورنيا هذا أضيق في المجال من التقييم الشامل للتذكر والتعلم (الذي يقيس تعلم القائمة اللفظية)، ولكنه أكثر تطوراً من الوجهة النظرية، ويشتهر هذا الاختبار على نحو خاص بين الأخصائيين النفسيين العصبيين المتخصصين في طب الأطفال، ولكن قد يجد أيضاً استخدامات في المدارس. وقد صمم المؤلفون أداتهم (الذين على معرفة بعلم النفس العصبي) للتعامل مع "الاستراتيجيات والعمليات المشتملة في تعلم وتذكر المادة اللفظية" (ديليس وآخرون، ١٩٩٤). يتطلب قياس هذه الاستراتيجيات والعمليات، طرقاً معقدة لتسجيل استجابات الأطفال وأساليب إنتاج درجات مفصلة للغاية. أشار البحث إلى الجوانب المهمة للتذكر، التي حاول المؤلفون أن يجذبوا إليها الانتباه: الاتساق الذي يُسترجع به المعلومات المتعلمة، مقدار العقبات التي تحدث عندما يتم تعلم مادة متعارضة قبل وبعد الحفظ، درجة تنظيم المتعلم للمادة في فئات ذات معنى للمساعدة على الحفظ، والقدرة على مراقبة المرء لاستجاباته؛ كيما يتم تعرف ما يقدمه المرء من عناصر خطأ أو تكراراً لذاته والسيطرة على ذلك.

لتقريب الأنواع العملية للحفظ التي قد تحدث في العالم الحقيقي، يُقال للطفل أن يتظاهر أنه ذاهب للتسوق. عندئذ يُعطى الطفل "قائمة يوم الاثنين" للبنود التي يشتريها (مثلاً، آيس كريم، زهور - صحيفة). ويلي ذلك الاسترجاع، الذي يتكون من عرضه لأكثر ما يمكن من البنود (دون النظر إلى الترتيب). ويتم إعادة عرض قائمة يوم الاثنين نفسها أربع مرات أخرى،

مع تسميعه للبنود المتذكرة بعد كل عرض – بعد العرض الخامس ومحاولة الاسترجاع لقائمة يوم الاثنين، تجرى محاولة عرض/ استرجاع واحدة لقائمة يوم الثلاثاء المنفصلة. بناء على ذلك مباشرة، يُعطى الطفل مرة أخرى الفرصة لاسترجاع أكثر ما يمكن من البنود من قائمة يوم الاثنين – وهي القائمة التي سمعها الطفل في المحاولات الخمسة. وبعد إمهال الطفل لمدة نصف ساعة، يُطلب من الطفل – دون تحذير سابق – أن يسترجع قائمة يوم الاثنين مرة أخيرة. في ختام تطبيق اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال، يقرأ الفاحص قائمة طويلة من البنود التي قد تبدو في متجر، ويشير الطفل إلى عما إذا كان كل منها موجود في قائمة يوم الاثنين أم لا.

يمكن استخلاص عدد كبير من الدرجات من أداء الطفل، في عملية التصحيح التي يساعد عليها استخدام برنامج سريع يُنفذ بالكمبيوتر. وحتى بعد ذلك، يكون من الصعب فهم الدرجات وتقدير مضامينها. فما لم يستخدم المرء الاختبار كثيراً، فيمكن أن تكون الدرجات من الأمور المحيرة. إن الدرجة العاجلة لعدد الكلمات المسترجعة من قائمة يوم الاثنين عبر المحاولات من ١–٥ هي درجة مباشرة إلى حد ما – ويتم استخدام الدرجة التائية (المتوسط = ٥٠ والانحراف المعياري = ١٠)، وكل الدرجات الأخرى هي درجات معيارية مقننة (المتوسط = صفر ، والانحراف المعياري = ١). إن درجات مثل درجات قائمة يوم الثلاثاء مقابل درجات قائمة يوم الاثنين في المحاولة (١) (تقدم على أنها درجة معيارية مقننة) توصل معنى ملازماً قليلاً. في الواقع، توضح الدرجة هنا مدى استعداد الطفل، الذي حفظ قائمة ما في مستهل القياس مقابل تعلم قائمة ثانية؛ مهمة التعلم الثانية تكون أكثر صعوبة لأن القائمة المتعلمة سابقاً يمكن أن تتداخل. هذه الظاهرة بأن التعلم السابق يعيق التعلم اللاحق، يُشار إليها على أنها "تداخل استجابي"، قد تم دراستها في

علم النفس التجريبي. فضلاً عن ذلك، يتم فهم عوامل مثل هذه من وجهة نظر نفسية عصبية – أن أنماطاً معينة من نقاط القوة والضعف قد تساعد المشخص على فهم طبيعة وشدة الإعاقة عند إجراء التقييمات النفسية العصبية. وتوضح مقارنات أخرى وجود التداخل الرجعي. هذا هو نوع التداخل الذي يجعل من الصعب تعلم شئ، وتبعاً لذلك تعلم شئ جديد، وعندئذ يظل قادراً على تذكر المهمة الأولى جيداً.

تعكس درجات أخرى درجة نسيان المادة التعليمية عبر الزمن، سواء استخدام الطفل استراتيجيات فعالة لتنظيم المادة التعليمية التي يجب استرجاعها لاحقاً. يعتبر التميز بين التذكر والتعرف أيضاً مهماً لأنهما يساعدان الأخصائي النفسي على تحديد عما إذا كان الفشل يحدث بسبب تشفير ناقص، أو بسبب استرجاع ناقص للمدة المشفرة سابقاً. بهذا الخصوص، يربط اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي معاً الكثير مما تم تعلمه عن الطبيعة المعقدة ومتعددة الوجوه للذاكرة (موسكوفيتش، ١٩٩٢؛ سكواير، ١٩٨٧) وقياسها لأغراض إكلينيكية. لذلك، تكون التميزات من هذا النوع مفيدة على نحو خاص للأخصائيين النفسيين العصبيين الذين قد يهتمون بشأن التلف في الأبنية الضرورية للتشفير (مثلاً، قرن آمون في الدماغ)، الذي يكون في الغالب عرضه للانشقاق لدى الأطفال المصابين بنوبات مرضية جزئية – من جهة. ومن جهة أخرى، يتم أيضاً تخصيص الأبنية الأساسية لتكوين استراتيجية فعالة للتقصي والاسترجاع – إلى حد ما – وقد تكون عرضه للضرر في مواقف أخرى (مثلاً TBI).

تعتمد الاستراتيجيات التعليمية والتأهيلية على معلومات يستطيع أن يقدمها اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال. يحتوي دليل اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال على معلومات عن ثبات الاختبار،

وارتباطه باختبارات لفظية أخرى كدليل على الصدق التلازمي. والأكثر أهمية هو المعلومات عن مدى تنوع أداء المجموعات الإكلينيكية في الجوانب النوعية لاختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال، مثل معدل التعلم والمستوى العام للتذكر – بين الأطفال المصابين بزملة داون، زملة ويليامز، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. فضلاً عن ذلك، فيما يتصل باختبار من هذا النوع، فإن لاختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي – نسخة الأطفال مجموعة معيارية كبيرة على نحو كاف وممثلة.

اختبار بندر جشتلت البصري الحركي : قامت لوريتا بندر بإعداد اختبار بندر جشتلت البصري الحركي (١٩٤٦) قبل الحرب العالمية الثانية لتقيس الأداء الوظيفي البصري الحركي [illegible]

يصحح معظم الأخصائيين النفسيين رسومات اختبار بندر جشتلت فيما يتصل بـ ٢٧ خطأ محتملاً باستخدام نظام ابتكرته إليزابيث كوبيتز (١٩٦٣). يقدم هذا النظام ثباتاً أفضل من التصحيح الانطباعي، ويسمح باشتقاق درجات معيارية من الجداول المعيارية. بعض أنواع الأخطاء التي تُعطى الأشكال من أجلها درجة باستخدام نظام كوبيتز، تتضمن التالي :

١- تحريف أو تشوه الشكل (أي مجموعة متنوعة من التحريفات الشديدة).

٢- التدوير (عموماً، أي تدوير للشكل بمقدار ٤٥ درجة أو أكثر).

٣- التكامل (عموماً، تداخل الأشكال أو فشل الأشكال في التلاقي).

٤- المداومة (عموماً، الإنتاج الزائد لعناصر التصميم).

توضح جداول معايير كوبيتز أن الأطفال يقعون في أخطاء أقل على نحو تصاعدي عندما يصبحون أكبر سناً. إن هذا التناقص المرتب والنظامي في الأخطاء يقدم دليلاً داخلياً على صدق اختبار بندر جشتلت كمقياس للنضج الإدراكي البصري الحركي (كوبيتز، ١٩٦٣) ولكن هذا هو المحتوى الواضح لاختبار بندر جشتلت - تحدي الأشكال الجديدة التي يجب أن تُرسم - الذي يروق للأخصائيين النفسيين. يتضمن الاختبار صدقاً تلازمياً ملائماً مع مقاييس أخرى للإدراك البصري، ولكن قدرة هامشية للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، كثير من أطفال الروضة الذين يحصلون على درجات ضعيفة في اختبار بندر جشتلت يثبت في النهاية أنهم ليس لديهم مشكلات في التعلم، وقد يكونون حتى فوق المتوسط، في الوقت الذين يصلون فيه إلى الصف الثامن (كوبيتز، ١٩٧٣). إن اختبار بندر جشتلت والاختبارات المماثلة من هذا النوع، هي اختبارات ضعيفة في اكتشاف

مشكلات الإدراك البصري بين الأطفال الأكبر من ٨ أو ٩ سنوات (ساتلر، ١٩٨٨).

وقد كان تشخيص الإصابة المخية من خلال اختبار بندر جشتلت مجال اهتمام للأطباء السريريين منذ عهد بعيد، بل أيضاً مجال للباحثين الذي أظهر أنه حتى مع أن بعض أخطاء الرسم يمكن أن تستخدم لتمييز عينة من الأطفال، مصابين بإصابة مخية عن مجموعة الأطفال من غير المصابين، فإن عديداً من التصنيفات الخاطئة ستجعل اختبار بندر جشتلت وحده المستخدم لتمييز أولئك المصابين بإصابة مخية (كوبيتز، ١٩٧٥)، ولا ينبغي أن يستخدم اختبار بندر جشتلت على محو مستقل كمقياس للإصابة المخية. إن أهمية الاختبار تكمن في قدرته على أن يشير إلى أي الأطفال الذين لديهم مشكلات بصرية – حركية ومشكلات في الإدراك، نظراً لتعزيز هذه النتائج وتكاملها مع بيانات أخرى، قبل أن يتقرر التشخيص النهائي. وينبغي أن يكون القارئ على حذر خاص من المشخصين، الذين يطلقون دعاوي حاسمة تقوم على أساس رسوم اختبار بندر جشتلت وحدها. توجد تشابهات بين اختبار بندر جشتلت واختبارين آخرين التي تقتضي من الطفل أن ينسخ أشكال هندسية – الاختبار النمائي للتكامل البصري الحركي والاختبار الفرعي النسخ من مقياس ستنفورد – بينيه – النسخة الرابعة.

اختبار ري.أوستريث للأشكال المركبة يستطيع اختبار بندر جشتلت أن يقدم مؤشراً للتكامل الإدراكي – البصري والحركي – البصري للأطفال حتى سن العاشرة من عمرهم. غير أنه عند هذا الشئ تقريباً، تصبح المهمة سهلة للغاية؛ فمعظم الأطفال في سن العاشرة يرسمون التصميمات دون أن يقعوا في كثير من المشاكل، وحتى أولئك الأطفال الذين لديهم مشكلات إدراكية

بصرية أو مشكلات حركية – بصرية قد ينتجون رسوماً للتصميمات خالية من الأخطاء.

يمثل اختبار رى – أوستريث للأشكال المركبة أوستريث، ١٩٤٩ نمطاً أكثر صعوبة، نمطاً قادراً على تحدي المهارات البصرية – الحركية والبصرية – الإدراكية الخاصة بالأطفال الأكبر سناً والمراهقين وحتى الراشدين.

وعلى الرغم من أن التصميم معياري، إلا أن إجراءات استخدام الاختبار ليست كذلك، يناصر بعض المؤيدين لاختبار رى–أوستريث مرحلة مبدأية لنسخ التصميم، تُتبع بمرحلة استرجاع مباشر دون تحذير سابق (التي أثناءها يتم إعادة رسم التصميم من الذاكرة فقط) ومرحلة استرجاع مؤجلة ٣٠ دقيقة (برنشتاين، هلموس، كامر، بــرازر ورى – كاسرلي، ١٩٩٤). واقترح البعض الآخر مرحلة رسم أولية ومرحلة استرجاع بعد ٣٠ دقيقة، وأدرك جميعهم تقريباً أن طبيعة التصميم المركبة تسمح بالتقاط الملاحظات القيمة. وهكذا.. قد يلاحظا الفاحصون تتابع الرسم من البداية إلى النهاية (يبدأ الطفل بالواسم الأحمر، ويتبعه باستخدام الواسم الأزرق). قد تساعد مثل هذه المعلومات الفاحص على فهم مهارات الطفل في التنظيم والتخطيط، بالإضافة إلى المهارات البصرية.

بالإضافة إلى ذلك، يشتهر اختبار رى- أوستريث كجزء من بطارية اختبارات نفسية عصبية، بأن الملاحظات التي تُبدى أثناء التطبيق عن عوامل مثل انتباه الطفل للجوانب المختلفة للشكل (مثلاً، الانتباه إلى العناصر التي على اليمين أكثر من التي على الشمال) أو عما إذا كان التنفيذ سيصبح أكثر شمولية وتخطيطة مقابل التنفيذ المنفصل والمتصل الذي قد يعطى إرشادات

عن طبيعة وشدة وموقع التلف العصبي. فعلى سبيل المثال، الفرد المصاب بتهتك مخي بجانب واحد من الدفاع، يبدأ في الغالب الاعتماد على جانب الرسم نفسه الذي فيه التلف المخي، ويتجاهل العناصر المعاكسة للتلف المخي. إن الأفراد المصابين بتلف في نصف كرة المخ اليمين ينتجون في الغالب تصميمات، ليست فقط رديئة في النوع عموماً، ولكنها أيضاً متشظية، ويبدو أن الفرد كان مهتماً للغاية بعنصر منعزل. يؤكد بعض الأخصائيين النفسيين العصبيين أن اختبار رى-أوستريث يستثير استخدام التخطيط، التنظيم، حل المشكلات والذاكرة غير اللفظية عندما يتم استخدام الاختبار بكامل طاقته. وحتى عندما يصل أطفال ما قبل المراهقة إلى المستوى، الذي عنده يستطيع معظمهم أن يعيدوا إنتاج كل أجزاء التصميم، فإن المعلومات الهامة يمكن الحصول عليها بملاحظة الفروق، التي مازالت تميز طفلاً عن آخر – القدرة على أن يخطط وينظم الرسم (ويبر وهولمز، ١٩٨٥).

بالمثل... يمكن فحص رسم لمكونات الذاكرة وتكاملها عن طريق جوانب الذاكرة باختبار رى-أوستريث (ويبر وهولمز، ١٩٨٦). هل يستطيع الطفل أن يستبقى التصميم الأساسي في الذاكرة ولكن ينسى التفاصيل، أو العكس بالعكس؟ هل عناصر التصميم على الشمال أو اليمين تكون أكثر عرضة للفقد بحيث لا يمكن استرجاعها؟ هل يحتمل التصميم التحريفات كجزء من عملية التذكر – وإذا كان كذلك – فما طبيعة هذه التحريفات؟ إن مثل هذه المعلومات تكون قيمة للأخصائي النفسي العصبي المتهم بشأن وجود إعاقات، وعما إذا كانت أساساً سابقة أم لاحقة في نصف الكرة المخي الشمال أو اليمين، أو تشتمل على تكوين في المستوى البحائي أو التحت سحائي. وحتى دون التفكير في الخلل الوظيفي العصبي، فإن الأخصائيين النفسيين الذين يبحثون عن تفسيرات للفشل الدراسي، يجدون في الغالب أن هذه التفاصيل تستوجب

الاهتمام. وهكذا، يستطيع اختبار رى-أوستريث للأشكال المركبة أن يقدم معلومات رائعة على عدة مستويات، عندما يُستخدم من قبل أخصائي نفسي أو أخصائي نفسي عصبي خبير.

لسوء الحظ، إن تعقيدات تصميم اختبار رى-أوستريث ووفرة الأنماط المطابقة لنسخة تجعل التصحيح الموضوعي من الأمور الصعبة. أشارت البحوث (أكشوموف وستايلى، ١٩٩٥أ، ١٩٦ ب) إلى أن أساليب التصحيح التي ظهرت في السابق غير ملائمة للأغراض المقصودة، وأن المعايير الضرورية لإتاحة التفسير إما غير ملائمة أو غير موجودة. ويبدو أن اختبار رى-أوستريث كان يجد استخداماً واسع النطاق في التسعينيات، ولكن الاستنتاجات التشخيصة ينبغي أن يتم تطويعها إلى أن تحدث تمحيصات في الأساس المعياري والتصحيح.

اختبار بيبودى لمفردات الصور، المعدل على عكس اختبار بندر جشتلت البصرى – الحركي، يهتم اختبار بيبودى لمفردات الصور – المعدل (دون ودون، ١٩٨١) بالقدرات اللغوية. وقد قام لويد م. دون بإعداد الاختبار وتقنينه، الذي كان عندئذ (١٩٥٩) بكلية جورج بيبودى. ومن بين الأهداف الأصلية لاختبار بيبودى لمفردات الصور – المعدل هو أن يقيس قدرة الأطفال غير اللفظيين، أولئك المصابين بالتخلف العقلي، وأولئك المصابين بالشلل المخي. وقد أدرك دون أنه حتى مع أن هؤلاء الأطفال قد لا يكونون قادرين على التعبير عن أنفسهم لفظياً، إلا أنهم قد يكونون قادرين على أن ينتقوا من بين اختيارات بالإشارة، أو بالإشارة إلى الموافقة أو عدم الموافقة بالإيماء بنعم أو لا. أعد دون بعد ذلك مجموعة من اللوحات، كل منها يحتوي على أربع صور. وقد تم إعداد قائمة بكلمات المفردات التي يتم إلقاؤها على الطفل. وُطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة المطابقة للكلمة

المنطوقة من المفردات. ويستطيع الأطفال الذين لديهم قصور في التحكم الحركي بالإشارة أن يومئوا بالموافقة، أو عدم الموافقة، عندما يشير الفاحص إلى كل من الصور الأربعة. ولاختبار بيبودى لمفردات الصور – المعدل في عام ١٩٨١ – صورتان، كل منهما تحتوي على ١٧٥ بنداً، وتوجد درجة المعيارية (المتوسط = ١٠٠، وانحراف معياري = ١٥)، مكافئ للعمر، ونظام تصحيح للرتبة المئينية للأفراد من سن ٢,٥ سنة إلى مرحلة الرشد.

أمدت عينة قومية كاملة بالمعايير الملائمة، وستوجد بعض الشواهد على الثبات المُرضى والصدق التلازمي في درجات الذكاء اللفظي، ولكنهما أقل ثباتاً وصدقاً في درجات الذكاء العملي. تميل درجات اختبار بيبودى لمفردات الصور – المعدل إلى الابتعاد عن درجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل فيما يتعلق بالأطفال المصابين بالتخلف العقلي وبالنسبة للأطفال الآخرين في الخدمات الخاصة، مع أن الاختبار مرتبط بدرجة عالية باختبارات قدرات أخرى بالنسبة لهذه المجموعات. وقد يكون الصدق أضعف بالنسبة للأطفال خارج الاتجاه الثقافي العام.

إعاقات التعلم كمشكلات معالجة :

إن تاريخ مفهوم إعاقات التعلم قصير بعض الشئ. وفي الواقع، فإن من قام بصياغته هو التربوي صمويل كيرك في بداية الستينيات (كيرك، ١٩٦٢). وكما نوضح في الفصل السادس أن مفهوم إعاقات التعلم له تعريف محدد. ومع ذلك، ففي الحديث العام، ليس "إعاقات التعلم" معنى دقيق يدل على المشكلة في جانب ما لمعالجة المعلومات. وعلى عكس نقص القدرة الكلية، يُنظر إلى إعاقة التعلم على أنها خلل محدود، يؤثر على الطفل بطرق محدودة فقط أو سياقات محدودة، وعلى نحو أكثر نموذجية في المدارس. إن

الفروق فيما بين الأفراد هي تبعاً لذلك تكون مهمة لأولئك الذين يفكرون في إعاقات التعلم بهذا المعنى.

في الواقع، كان المشخصون يأملون في تحديد الأطفال الذين لديهم إعاقات في التعلم، من خلال وجود الفروق الكبيرة أو الواضحة فيما بين الأفراد. فعلى سبيل المثال، وإذا حصل طفل ما على تشتت زائد بين درجات الاختبارات الفرعية في اختبار مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة، يُعتقد أن يُبدى الطفل نمواً غير ممهد في التفكير أو مهارات معالجة المعلومات، وأن يشير هذا إلى إعاقة في التعلم. مع ذلك، أظهر بحث قام به كوفمان (١٩٧٦) وآخرون على نحو قاطع أن التشتت شائع حتى بين الأطفال الذين ليست لديهم إعاقات في التعلم، ويمكن أن يعتبر نادراً فقط إذا كان شديداً. ومن الوجهة العملية تكون الفروق الكبيرة بين الاختبارات الفرعية في الغالب ذات دلالة ضئيلة، ما لم تلائم نمطاً محسوساً أو يمكن أن يُظهر هذا التشتت أنه ينبئ بنقص في التحصيل.

أنماط الاختبارات الفرعية التي تتنبأ بمشكلات التعلم :

إن الاختبار الذي في استطاعته أن يتنبأ بالأطفال المقدر عليهم أن يعانوا من مشكلة في التعلم المدرسي سيكون اختباراً ذا قيمة. وللأسباب نفسها، فإن الاختبار الذي يقيس القدرة بأنماط الاختبارات الفرعية أو الخصائص المميزة للأطفال الذين لديهم إعاقات التعلم ستكون أيضاً ذات قيمة. يطلب الوالدان في الغالب أن يُطبق على طفلهما الذي في سن ما قبل المدرسة اختبار خاص باضطراب القراءة. لسوء الحظ، لا توجد اختبارات نفسية تتنبأ بيقين مطلق بمن الذي ستظهر عليه هذه المشكلات . غير أنه يوجد بعض أنماط الاختبارات التي ترتبط دائماً بمشكلات تعلم شديدة؛ أي يمكن القيام ببعض

التعميمات، ولو أنه لا يوجد تأكيد بأن طفلاً ما ذا أي نمط خاص ستكون لديه مشكلات.

مشكلات القراءة الشديدة واضطراب القراءة: إذا كان هناك اختبار لاكتشاف اضطراب القراءة (اضطراب القراءة هو مصطلح عام يشير إلى فشل شديد في تعلم القراءة، وهو فشل لا يمكن تفسيره بنقص الخبرة، أو عاهات حسية) متاح، فإن الجمهور العام سيتوقع دون شك أن يُفحص بكتابة المرآة أو نوع ما من مشكلة إدراك بصري شديدة. إن الفكرة العامة بأن رؤية الحروف والكلمات عكس الاتجاه تسبب فشل القراءة هو افتراض يُعتقد فيه على نطاق واسع (فيلوتونى، ١٩٨٧).

إذا وجد اختبار مُعد جيداً لاستثارة هذه المهارة، عندئذ.. هذا الخط للتفكير يقول: يمكن اكتشاف اضطراب القراءة بنمطه المميز، أو يمكن أن يعلن أنه غير وارد نهائياً. غير أنه – في التسعينيات – أُدركت القراءة على أنها مهارة مركبة تنمو عبر الزمن، بقدرات سيكلوجية مختلفة أكثر أهمية ببعض المراحل في عملية النمو من مراحل أخرى. فضلاً عن ذلك، يبدو أن الأطفال المختلفين يستخدمون استراتيجيات مختلفة لإنجاز مهمة القراءة نفسها. تشير هذه الاعتبارات إلى أنه لا توجد قدرة سيكولوجية واحدة أو مهارة تكون دائماً منبئة بفشل القراءة المحدق. إن عملية القراءة ذات أوجه متعددة جداً وتتجدد كثيراً جداً عبر الزمن إلى درجة أنها لا تسمح بتشخيص بسيط مثل هذا.

مع ذلك، قام الباحثون بدراسة تلك الأنماط السيكولوجية التي ترتبط دائماً باضطراب القراءة، أو نقص التحصيل الشديد في القراءة، وتوصلوا إلى بعض النتائج العامة. إن نتائج المدرسة مُفاجئة للكثيرين؛ لأن البحث يُظهر

بالفعل أن المشكلات اللغوية، اللغة، والمعالجة السمعية ترتبط عادة بالفشل في القراءة أكثر من ارتباطها بالمشكلات الإدراكية البصرية.

بعض الحقائق المعروفة عن اضطراب القراءة توضح أنه أكثر شيوعاً بين الأولاد، ويميل إلى أن يكون وراثياً، والكثير من الأطفال الذين ينمونها في النهاية تكون مقدراتهم على النمو اللغوي والسمعي والتذكر أقل كأطفال في سن ما قبل المدرسة، أما أثناء سنوات الدراسة، يُلاحظ أن أطفال الذين لديهم اضطراب في القراءة يجدون صعوبة في إدراك الكلمة البسيطة (أي، قراءة الكلمات المفردة بانفصال كما تتطلبه اختبارات مثل اختبار تعرف الكلمات باختبار وكسلر للتحصيل الفردي). إن الإعاقة الرئيسية التي تمنع مهارات تعرف الكلمات عن النمو يبدو أنها على المستوى الصوتي لمعالجة اللغة؛ أي إن الكثير من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة شديدة وغير عادية في السمع، والتذكر، وإعادة الأصوات. عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة، فإنهم يبذلون جهداً كبيراً لتعلم كيف يمكنهم أن يربطوا الأصوات بالحروف (أحد الجوانب الحاسمة للقراءة الصوتية).

وبصفة عامة يجد الأطفال المصابون باضطراب القراءة مشكلات كبيرة في قراءة ما يسمى باللاكلمات (تجمعات من الحروف والتي يمكن نطقها، ولكنها لا تشكل كلمة لها معنى إنجليزية فعلياً، مثل "Cof" أو "Lod").

وقد وجد أن قراءة كلمات ذات معنى بانفصال يكون أقل صعوبة لأن الطفل يستطيع أن يعتمد على كل من مقدرة رؤية الكلمة والتذكر من المواجهات السابقة مع كلمات حقيقية. ولنطق الكلمات التي لها معنى لها– مع ذلك – يجب أن يعتمد الطفل على إخراج الصوت، أي مدخل الصوتيات. وقد أظهر البحث أيضاً أنه كما تصبح هذه الكلمات أقل مماثلة للكلمات الحقيقية

(أي، لا تنتمي إلى فئة ذات كلمات حقيقية : Sap, map, Lap). فإنها تصبح حتى أصعب بالنسبة للأفراد المصابين باضطراب القراءة. ولا يحدث مثـل هذا التغيير بالنسبة للقراء غير المصابين باضـطراب القـراءة (أولـسون، فورسبرج، وايز، وراك، ١٩٩٤). فضلاً عن ذلك، نجـد إن المهـام التـي تقتضي مزجاً صوتياً نقياً ومعالجة، أو تسمية سريعة تظهر – في المتوسط – درجات أقل من المتوقع بالنسبة للأطفال المصابين باضطراب القراءة. وقـد تم إعداد مجموعة متنوعة من الاختبـارات الـسمعية ومقـاييس المعالجـة الصوتية كأدوات لدراسة اضطراب القراءة، ولكن معظم هـذه الاختبـارات والمقاييس لم يتم تقنينها بعد، أو غير متاحة تجارياً بعد.

وقد أبرزت دراسات حديثة واسعة النطاق ومتطورة لاضطراب القـراءة طبيعة الإعاقات المرتبطة باللغة التي تؤثر في معظم الأفـراد بالحالـة. إن الدراسات نفسها، التي أشير إليها على نحو تراكمي مثل مشروع كولـورادو للقراءة (أولسون، وايز، كونرز، راك، وفولكر، ١٩٨٩؛ أوسـلون، وليـز، كونرز، ووراك، ١٩٩٠؛ راك، سنولينج، وأولسون، ١٩٩٢)، تقدم أيضاً دليلاً مدهشاً فيما يتصل بالأساس الوراثي للاضطراب: وبدراسـة الأنمـاط بـين التوائم الأخوية والمتطابقة الذين لديهم اضطراب القراءة ومقارنة أنماطهم، تم تحديد أن القدرة على قراءة الصور كانت متوارثة بدرجة عالية. بينما الأنواع الأخرى لمشكلات القراءة، مثل عدم القدرة على القراءة بطريقة رؤية الكلمة أو ضبط التهجئة، كان التأثير الوراثي أقل بكثير.

إن النمط الأكثر شيوعاً الذي نراه في اضطراب القراءة هو أن يحـصل الفرد على درجات في الذكاء اللفظي بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – النسخة الثالثة أقل من الدرجات التي يحصل عليها في الذكاء العملي، ولديهم ضعف في مهارات التذكر السمعي، مزج الصوت، والتمييز السمعي. إن الأطفال من

ذوي هذا النمط قد يكون لديهم تاريخ، يتضمن حالات تأخر لغوي مبكر. لكن السمة المميزة لمساعي هؤلاء الأطفال في القراءة والتهجئة هي عدم قدرتهم على استخدام الأصوات، فعندما يقوم هؤلاء الأطفال بالتهجئة.. فإنهم يُدرجون كل الحروف الضرورية، ولكن الحروف لا يكون لها معنى من الوجهة الصوتية (مثلاً، Exit = etix و Slow = Swol). تكون القراءات الشفاهية عموماً مشكلة شديدة هنا – الكلمات الشائعة جداً التي يتم تعلمها ككليات عبر الممارسة (مثلاً، Run, Look, Were) ربما تُقرأ دون مشكلة، ولكن حتى الكلمات البسيطة غير المستظهرة قد تؤدي إلى مشكلة شديدة؛ لأن هؤلاء الأطفال تنقصهم المهارات الصوتية لتساعدهم على حل الشفرة وقد لا تكون لديهم فكرة عما يجب أن يفعلوه مع كلمة غير معروفة، وقد يخمنون على نطاق واسع على أساس الصوت الأولي، أو يستسلمون ببساطة دون استجابة.

قد يحذف هؤلاء الأطفال أيضاً نهايات الكلمات، ويستخدمون المترادفات في القراءة الشفوية، ويقومون بتخمينات غريبة، غير صوتية عند التهجئة. ولأن لديهم مهارات بصرية وميكانية / آلية أفضل نسبياً، فإن هؤلاء الأطفال يفرطون أحياناً في الاعتماد على قدرتهم على إعادة تصور كل الكلمات، ويتجنبون عدم قدرتهم على إحداث أصوات فردية مرتبطة بالحروف. وقد تكون اختبارات مثل الاختبار الفرعي الهجوم اللفظي باختبار وودكوك – جونسون كاشفاً على نحو خاص؛ لأنه يجبر الطفل على قراءة اللا كلمات. الإعاقات الفونولوجية (خاص بعلم الأصوات الكلامية) المرتبطة بهذا النوع من اضطراب القراءة تكون واضحة في الدراسات البحثية (ويلسون وكلاين ١٩٩٥).

الفصل السادس

الاستراتيجيات العلاجية

الفصل السادس

الاستراتيجيات العلاجية

تتنوع أساليب وبرامج التدخل العلاجي لذوي صعوبات الـتعلم لتـشعب المشكلة وتعددها وتنوع خصائصها ورأينا في الفصل الخامس تعدد أسـاليب التشخيص وبالتالي يتعدد التدخل العلاجي كما يلي :

١- أشار هوويـل وآخـرون (Howell, et al, 1972, 29: 32) إلـى مشروع التفاعل مع التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلـم فـي الحـساب واستهدف المشروع تطوير سبع وحدات في مادة الرياضيات وهي العمليات الحسابية الأربع "جمع ، طرح ، ضرب ، قسمة" على جميع الأعداد، ونظرية الاحتمالات، ونظرية الأعداد والهندسة باستخدام الوسائل التي تعتمـد علـى الحواس المتعددة مثل أنابيب البلاستيك وسدادات الزجاجـات وقـصاصات الورق ولعبة Tinkertoys التي توضح مفاهيم الـشعاع والخـط المـستقيم والنقطة والمستقيمان المتوازيان والمثلث والأشكال الرباعية وتقاطع الخطوط المستقيمة، وتم استخدام قطع العد البلاستيكية وأجزاء الكسور والقطع الخشبية وأحجار النرد ولوحة الشطرنج والميكرو كمبيوتر، وقد طبق هذا المـشروع على ١٠٤ تلميذ ممن يعانون صعوبات في تحصيل القـراءة والرياضـيات ولوحظ في نهاية المشروع تحسن فهم التلاميذ لإجراء العمليات الحسابية على الكسور وتحسن اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات.

٢- ويوضح كاندلر وآخـرون (Chandler, et al., 1976) أن تحديـد الخبرات الرياضية EMI والذي ارتكز على التعلم الفردي وتقديم موضوعات

تتيح الفرصة المؤكدة للنجاح وتقديم خبرات دراسية لها معنى بالنسبة للتلميذ ان له دور مهم وقد تضمن المشروع ١٣ وحدة تعليمية هي "المفاهيم المكانية، الجمع والطرح، الضرب، وحدات القياس، الأعداد العشرية، الكسور الاعتيادية، الجداول، استخدام الجداول، النسبة، الرسم، تنظيم البيانات، التأكد والشك، الهندسة وتم استخدام جهاز الأوفرهيد برجكتور ونسخ أوراق العمل لكل تلميذ.

وأضاف بل (Bell, 1982, 42 – 52) بعض الاستراتيجيات التدريسية منها :

١- الإنصات لقراءة التلميذ باستخدام جهاز كاسيت وملاحظة أخطاء القراءة والنطق.
٢- متابعة بولي الأمر.
٣- إعطاء أنشطة مصاحبة غير صفية للتلاميذ.
٤- الاتصال المباشر مع التلميذ.
٥- تقديم خبرات تدريسية فعلية للتلميذ.
٦- استخدام التعلم التعاوني مع التلاميذ.

واقترح مادى (Maree, 1992, 37) استخدام المنهج الشمولي لعلاج مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودراسة أخطاء سوء الفهم الناتجة عن التعميمات المفرطة Overgeneralization

واستخدم برامالد (Bramald, 1994, 85: 99) : أنشطة متنوعة تعتمد على استراتيجيات الألعاب لمساعدة التلاميذ على علاج مشكلات بطء التعلم لديهم.

كما استخدم كمب (Kemp, 1995, 225) : وصفات طهي الكيك وطهي البيتزا لمساعدة التلاميذ على فهم الكسور.

وأشارت كارولينا (Carolina, D. 2006) إلى بعض الأسس العلاجية لذوي صعوبات التعلم كما يلي :

١- مسايرة الأهداف للواقع.

٢- مناسبة الموضوعات للمتعلمين.

٣- الأنشطة الصفية واللاصفية من البيئة.

٤- الاعتماد على الخبرة الحسية المباشرة والمشاهدة .

٥- توضيح المادة العلمية بالوسائل التعليمية.

٦- تكرار الأنشطة والتمارين وتنوعها.

٧- الممارسة والتمرين للمهارات.

٨- التدريب على التركيز والانتباه.

٩- تمارين وأنشطة تعتمد على الربط وإدراك العلاقات.

١٠- البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المجردات.

١١- تنمية الدافعية عن طريق المكافآت والتشجيع.

١٢- أنشطة صفية وتمارين على ممارسة اللغة والحديث عما رأوه وسمعوه .

وإذا كانت هذه المؤشرات تم استخلاصها بناء على البرامج العلاجية بصفة عامة فإننا نجد أن تعدد المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية يتطلب التركيز على كل عملية عقلية على حدى وفقاً لطبيعة المشكلة وإفراد المداخل العلاجية المناسبة لكل عملية عقلية معرفية.

أولاً : مشكلات صعوبة تسجيل المعلومات :

هذه المشكلة ترتبط بعملية الذاكرة ووظيفتها والاستراتيجيات الإثرائية لذوي صعوبات تسجيل المعلومات، لذلك يهمنا أن نقدم استراتيجيات لتيسير عملية التذكر في ضوء نظريات علم النفس المعرفي.

إستراتيجيات إنماء الذاكرة تبنى على ما يلي :

١- مبادئ الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى :

إن مبدأ الذاكرة طويلة المدى قد يعمل عندما تكرر أو تكتب الأفكار والحقائق التي تقرأها. وأثناء قيامك بالسرد أو الكتابة فأنت تتذكر كل فكرة في عقلك لمدة ٤ أو ٥ ثوان وهي المطلوبة للذاكرة المؤقتة حتى تتحول إلى ذاكرة دائمة بكلمات أخرى فإن الدقائق القليلة التي تستغرقها لاسترجاع والتفكير فيما تحاول أن تتعلمه هي أدنى وقت وهو الوقت الذي يعتقد علماء الأعصاب أنها ضرورية للسماح للفكرة أن تتحول إلى ذاكرة دائمة يسهل استرجاعها بسهولة أكبر.

الإدراك يعد مرحلة أسهل وأيسر من الذاكرة عن مرحلة التذكر والاسترجاع. فعلى سبيل المثال وفي امتحان ما من السهل جداً معرفة وإدراك إجابة لسؤال ما لو كانت هناك خمس اختبارات تختار منها الإجابة عن تذكر الإجابة بدون ذكر أو كتابة اختيارات. لكن الوصول لأبعد من مجرد معرفة الإجابة الصحيحة عندما تراها. فمن الضروري للذاكرة طويلة المدى لأنه كلما تذكرت المزيد من المعلومات كلما كان من الأفضل أن تتذكرها.

٢- فهم المعلومات الجديدة :

أولاً والأكثر أهمية يجب أن تتأكد أن تفهم المعلومات الجديدة قبل محاولة تذكرها. أسلوب جيد لضمان فهمها هو أن تتذكر أو تكتب أفكار الكاتب بكلماتك وأسلوبك أنت، ولو لم تستطع عندها سوف يعني هذا عدم فهمها. الاستنتاج لا تستطيع تذكر ما لا تفهمه وبكلمات أخرى لا تستطيع صياغة ذاكرة واضحة وصحيحة من خلال فهم ضعيف ومشوش.

وفي الفصل لا تتردد في سؤال المعلم لأن يشرح بشكل أكبر النقطـــة أو الموضوع الذي لا تفهمه أو الغير واضح لك.

ولو أن النقطة غير واضحة، فإن هناك فرصة جيدة إنها ليست واضـــحة للآخرين أيضاً، لهذا لن تضيع وقت أي شـــخص عـــلاوة علـــى أن أغلـــب المعلمين والمدرسين يقدرون فرصة الإجابة على الأسئلة.

فهمها بشكل صحيح وتذكرها من أول مرة :

لقد علمنا أن التذكر يعتمد على تشكيل وصياغة أثـــر عـــصبي أصـــلي وواضح في المخ في المقام الأول أن هذه الانطباعات الأولى هامة جـــداً لأن العقل يتمسك بشكل قوي بالإنطباعات الخاطئة والغير سليمة كما يفعل مـــع الانطباعات الصحيحة السليمة ثم عندها علينا أن ننـــسى ونفيـــد الـــتعلم. إن المعلومات الخاطئة منتشرة جداً حتى أن مارك توين كتب ذات مرة:

"أن التعليم يتشكل في الأساس مما نسيناه أو أعدنا طرحنا لفكرة ما"

٣- تقييم التعلم :

طريقة أخرى لتحسين التذكر هي من خلال التقيـــيم والتقـــدير. بعـــد أن تدرس، أعد التفكير في الأمر في عقلك. افحصها وحللها. فلتعتد عليها كأنها صديق. استخدم المقارنة أو التضاد كيف يشبه هذا الموضوع أو يختلف مـــع الموضوعات الأخرى ذات الصلة؟ لو أن التعلم يتعلق بأشياء تتعلق بالحدس، فهل توافق أم لا؟ هل هناك مظاهر للموضوع الـــذي تـــستطيع انتقـــاده؟ أن التفكير التحليلي يشجعك على دراسة الموضوع في عدة أشكال ومظاهر وهذا النوع من المعالجة العقلية يجعلك أكثر معرفة. ومن أجل كل هذه الأســـباب يتحسن عملية التذكر بشكل ملحوظ وكبير.

٤-مبدأ التعلم الزائد Over Learning (القراءات الإضافية) :

بعد أن تكرر ذكر درس ما بشكل كافي بحيث تستطيع أن تقوله وتـــسمعه

تماماً، ولو أنك قرأته لعدة مرات أخرى سوف تتعلمه بشكل زائد. لقد قال عالم نفس وباحث شهير هو Ebbinghaus أن كل قراءة إضافية (بعد أن عرفت جيداً المعلومة) تستطع في الذهن الأثر العقلي بصورة أكثر عمقاً وبهذا تضع وتؤسس قاعدة لتذكر طويل المدى (ذاكرة طويلة المدى) أن التعلم الزائد بالنسبة للعديد من الناس يُعد صعب لأنه مع الوقت الذي يصلون فيه إلى البراعة الكاملة فيها يتبقى وقت قليل ويكونون متلهفين لترك الموضوع والانتقال إلى شئ أخر. لكن حتى قراءة وتذكر الموضوع والمعلومة لمرة أخرى يزيد بصورة كبيرة من القدرة على التذكر، لهذا حاول أن تتذكر هذا وأن تستفيد من هذا الأسلوب عندما تستطيع.

٥- مبدأ القدرة على التذكر :

لا يوجد مبدأ أهم أو أكثر فاعلية من التذكر لتحويل ونقل المعلومة من ذاكرة المدى القصير إلى ذاكرة المدى الطويل لسبب واحد وهو أنه من الواضح أنك في عملية تكرار المعلومة يمكن للتكرار والحفظ أن يأخذ عدة أشكال مثل التفكير في المعلومة وتسجيلها وكتابتها وأخيراً قراءتها بصوت عالي. إن التفكير فيها هو الأقل تأثيراً لأنه يعطي لنا أقل قدر من القوة بما أن الكتابة أو التحدث يتضمنان رسائل مركبة عضلية كهربية أكثر موجهة للمخ والمعروف بأنها تزيد رد الفعل العقلي والحفظ أو التسجيل العقلي. أما التكرار الصوتي أي قولها بصوت عالي هي في العادة الأسلوب الوحيد الأكثر فاعلية للدراسة لأنه يوظف العديد من الحواس أكثر من أي أسلوب دراسة أخر (يستفيد من كل من الحواس الصوتية والسمعية) فعلى سبيل المثال لو أنك قمت بدراسة ملاحظاتك مباشرة بعد الفصل فإن الدراسة تتم بالتكرار الصوتي ولن تقوم بتقوية المعلومة الجديدة فقط بل سوف تقوى الأثار العصبية الموجهة للمخ أيضاً.

٦- مبدأ التكرار Recitation :

هو ببساطة تكرار الأفكار بصوت عالي وهي الأفكـــار التـــي يجـــب أن تتذكرها. فعلى سبيل المثال بعد أن تقوم بجمع معلوماتك في شـــكل مـــذكرة وبعد أن تصنف وتقسيم العناصر التي لديك تقوم بقراءتها وتكرارها. وها هي الطريقة، تقوم بإخفاء مذكراتك وملاحظاتك ثم تقرأها بصـوت عالي وبعـــدها تكشف الملاحظات وتفحص مدى الدقة التي قمت بتسميعها بها. ولا يجب أن تحاول تكرار وتسميع المعلومة كلمة كلمة (حرفياً)، بل يجـــب أن تـــسمعها وتقولها بالكلمات والأسلوب الذي عادة ما ستستخدمه لو كنت تشرح وتوضح المعلومة لصديق ما. وعندما تستطيع قولها عندها فقد عرفتها وحفظتها (وهذا هو سبب أنه من الأفضل ألا تقرأ من النص مباشرة).

* كيف يتم التكرار والتسميع :

إن التكرار يحول المعلومات إلى الذاكرة الثانوية أو الذاكرة طويلة المدى. عندما أو في أثناء قراءة للكلمات في جملة ما أو قطعة مـــا فـــإن الـــذاكرة الرئيسية (الذاكرة قصيرة المدى) تحتفظ بهم في العقل وقت كافي كي تـــدرك معنى الجملة أو الفقرة. إلا أن الذاكرة الرئيسية لهـــا قـــدرة محـــددة ومـــع استمرارك في القراءة فإنك تستبدل الكلمات وأفكار الفقرات الأولى بكلمـــات الفقرات التالية وهذا أحد الأسباب لعدم تذكر كل شئ في الجـــزء الأول فـــي الفصل عند وصولنا لنهاية الفصل عندما نقرأ بصورة مستمرة بـــدون أخـــذ راحة أو أخذ وقت لدراسة وبحث ما قرأناه بالفعل.

وعندما تكرر أو نتأمل فقط الفكرة التي تتضمنها الفقـــرة يكـــون للفكـــرة فرصة (ليست مضمونة) للوصول أو الدخول في الذاكرة الثانوية (القدرة على التخزين أو التذكر لفترة طويلة)

تذهب كل المعلومات الشفهية إلى الذاكرة الأساسية (الذاكرة قصيرة المدى). وعندما يُعاد تكرارها (تسميعها) يذهب جزء إلى ذاكراتنا الثانوية (طويلة المدى). أما باقيها وهو عادة ذو الأهمية الأقل لنا يعود إلى الذاكرة الأساسية ثم نسيانها.

سواء كانت المعلومات الجديدة "تخزن" أو "تنسى" تعتمد على تكرارنا لها بصوت عالي وعلى اهتمامنا وتركيزنا على المعلومة. ويوضح جدول (١) نسبة التذكر مقارنة بعدد الأيام

م	بعد عدة أيام	القدر الذي يتذكره الطلاب الذين لم يقوموا بإعادة النظر والبحث هو:	القدر الذي يتذكره الطلاب الذين قاموا بالبحث والدراسة
١	٧	% ٣٣	% ٨٣
٢	٦٣	% ١٤	% ٧٠

جدول (١)

بالنسبة للطالب كانت أحد أهم اعتباراتنا هي الحفاظ على ما تم تعلمه قديماً في حين يواصل الحصول على معلومات جديدة. هل بصورة أفضل عندما تبدأ دراسة موضوع ما أم بعد أن نعرف شئ بالفعل عن هذا الموضوع ؟ وفقاً لعدة دراسات حديثة، يبدأ التعلم الذي يتضمن حفظ خلية أو وحدة من المعلومات ببطء ثم يزداد سرعة ثم وأخيراً يصبح مطرد، بكلمات ومعنى آخر أن مقدار التعلم ككل وحدة في الزمن يكون صغيراً في بادئ الأمر ثم يزداد ثم يصبح ضئيل مرة أخرى. إن هذه النتيجة تتعارض مع دراسات أقدم توضح أن التعلم يكون سريع في بادئ الأمر ثم يصبح أبطأ حتى يقل.

وبالرغم من استمرار الطالب في الدراسة، قد يتوقع أن يتعرض لفترات من الزمن عندما يبدأون هناك القليل أو لا يوجد ما يحصله في دراسته. إن

مثل هذه الفترات أو المراحل في التعلم قد ترجع إلى عدة أسباب مثل التعب أو فقد الاهتمام أو تناقص ما يستفيده بسبب استخدام نفس الوسائل الغير فعالة تفسيرا أخر لهذه المرحلة Plateaus هي أنها تمثل فترات راحة وتوقف بين مراحل الفهم، عندما يحصل الطالب تبصر جديد وفهم جديد يستطيع عندها المواصلة والاستمرار وفي بعض الأحيان تكون المرحلة الأدنى لفهم ما أو مهارة قد تتدخل بالفعل مع أو في التقدم إلى المستوى الأعلى. فعلى سبيل المثال أن تعلم القراءة من خلال الأحرف الفردية لحروف الهجاء تتدخل وتتضارب مع تعلم القراءة من خلال استخدام الكلمات إن تعلم القراءة كلمة يؤخر تعلم القراءة باستخدام الجمل أو التركيبات.

إن أهم شئ هو إدراك ومعرفة أو المراحل أو الفترات الزمنية للتعلم البطئ لا مفر منها وهي حتمية ولا يجب أن تثبط من عزم الطالب. قد تكون عملية التعلم مستمرة لكنها تكون بخطى أبطأ وإدراك الطالب أنه في مرحلة ثبات تحتم عليه أن يحاول أن يحلل ويُحسن من مناهج وأساليب دراسته لو أمكن. إلا أنه وفي بعض الأحيان قد تكون العملية العقلية الغير صحيحة تتدخل وتتعارض مع الإدراك الضروري للعلاقات الجديدة. ويكون التعلم البطئ في بعض الأحيان بسبب التعب وفي أي من هذه الظروف. قد يكون الإجراء الآن فاعلية هو ترك الدراسة لفترة مؤقتة والعودة لها فيما بعد، بعد أخذ فترة راحة جيدة.

إن المعدل الذي يتعلم به الطالب يعتمد على قدرته على التعلم. لكن الطلاب البطيئين يتذكرون بشكل جيد مثل هؤلاء الذين يتعلمون سريعاً، شريطة أن يكونوا قد تعلموا المعلومة بنفس الجودة والسبب في أن الطالب الذكي قد يؤدي في الامتحانات بصورة أفضل هو أنه تعلم الموضوع بصورة أفضل خلال الوقت المتاح لكن لو قضى الطالب الأبطأ وقت كافي في دراسته

يستطيع حفظ كل نقطة أو جزء في المعلومة مثل الطالب السريع تماماً. ولحسن الحظ هناك دليل أن كل من معدل التعلم والتذكر يمكن تحسينهما بالتمرين والممارسة.

٧- مبدأ استنزاف الإرسال العصبي Neuro – Transmitter :

عادة ما يدرس الطلاب أو يحاولون القراءة لفترة طويلة جداً في الزمن بدون التوقف وأخذ راحة. واستنتج ب.ف. سكنر وخبراء أخريين أن الطالب المتوسط لا يستطيع أن يدرس مواد صعبة بشكل جيد لأكثر من ٤ ساعات يومياً تقريباً، ثم تبدأ الكفاءة والذاكرة في المعاناة. يوضح البحث أن الطالب المتوسط لا يستطيع أن يذاكر بكفاءة نفس الموضوع لأكثر من أربع ساعات متعاقبة حتى مع أخذ فترات راحة قصيرة كل ساعة إن ما يحدث هو ما تمت الإشارة له باعتباره مبدأ استنزاف الإرسال العصبي، ولقد طور علماء الأعصاب أساليب لرصد النشاط (عادة يُعرف بالحوافز الكهربية) والتغيرات الكيميائية في المخ خلال الدراسة أو خلال عملية التفكير. لو قام المرء بدراسة نفس الموضوع لفترة طويلة قد يحدث الإرهاق والملل وفقدان تركيز بسيط. أنها نتيجة عامة ومعروفة للدراسة المستمرة الكثيرة عندما تصبح حتى المفاهيم البسيطة بلا معنى تماماً. أوضحت عملية رصد نشاط المخ والتغيرات الكيميائية إلى أن الدراسة لفترات طويلة يتسبب في استنزاف المواد الكيميائية في خلايا المخ وهي الضرورية للقيام بعملية جمع معلومات كفء لهذا ومن أجل تخزين وجمع فعال للمواد والمعلومات في الذاكرة فلتقم بأخذ فترات راحة كثيرة (على الأقل ١٠ دقائق كل ساعة) ولادتها أن تدرس أي مواد صعبة لأكثر من أربع ساعات يومياً ولا تدرس أي موضوع سهل (حتى مع أخذ فترات راحة) لأكثر من أربع ساعات مستمرة.

لقد علمنا عن علماء النفس المعرفي الإدراكـــي الكثيـــر عـــن تخـــزين المعلومات في ذاكرة المدى الطويل. وفي الحقيقة نعرف المزيد والكثير عن كيفية تخزين المعلومة لسهولة الاسترجاع والتذكر أكثر مما تعرف عـــن أي مظهر أخر من مظاهر التعلم. ولسوء الحظ أن ما نعرفه لا يتم تعليمه فـــي الفصل عادة.

وقد أشار أونيل (١٩٩٢) ليست كل أنواع التعلم تؤدي إلى ممارسة بناءة و"يكون حفظ الحقائق الأساسية أمـــر جـــوهري عـــادة" إن تعلـــم الحقـــائق والإجراءات يُعد جزءاً تقليدياً ومهماً في تعليم التلاميـــذ (O'Daffer, 376 1993). "وفي وقت ما يجب تشجيع الطلاب أن يدخر المهـــارات اليدويـــة والوظائف ذات الرموز وحدها (Bohan and Shawaker, 1994, 247). إن الارتباط بالصورة يصنع روابط للفجوة بين المجردات إلى الرمزية السهلة عندما يتم تصوير العناصر الرقمية لقاعدة رياضية تشخيصية يكون تـــذكرها سهل .

إن هذا النظام يختلف عن نظام التكرار للاستظهار (*) عن ظهر قلب فهذا النظام سريع وسهل في الاستخدام. إن زيلمان (١٩٩٢م) الذي يُعلم دوره في أساليب تقوية الذاكرة يصف نظام الاســـتظهار باعتبـــاره أســـلوب ومـــنهج ميكانيكي يعتمد على التكرار والذي يستغرق وقت طويل ويشتت انتباهنا عن الفرض الأساسي وهو فهم المعلومة. ووفقاً لتريلمان نجد أن تحويل المعلومة إلى صورة يُعد أسلوب أسهل وأكثر يُسر للدراسة ... كلمـــا زادت ســـخافة وسذاجة الصورة كلما زاد احتمال أن تتذكرها أو تستطيع استرجاعها كما قال أننا يجب أن نتعلم هذا النظام ونجعله مهمة لنا لنتعلمه للأطفال.

(*) الاستظهار : عادة يكون حفظ بدون فهم

إن المعالجة اليدوية الفعلية تستخدم لتبني فهم العمليات الرياضية ولأن هذه البراعة "يدوية" ممتعة لا يعني بالضرورة أن التلاميذ يستطيعون عمل الروابط الرمزية الضرورية كي يصبحوا علماء رياضيات بارعين حيث يُعاني العديد من الطلاب من سد الفجوة ما بين مرحلة المعالجة manipulative الحقيقية ومرحلة الرقم الرمزي.

يتمتع الطلاب بتحويل الحقائق الرياضية إلى شخصيات والتي يمكن أن يستبعد في عمليات الطرح أو الإضافة في عمليات الجمع. إن هذه هي طريقتهم في تحويل المعنى إلى رموز مجردة وبذلك تصبح الأرقام سهلة في التعامل معها في حل المسائلة أو المشكلة مثل نظائرها الواقعية. إن ربط كلمة ذات سجع لوصف السمة المضافة ومقطع موسيقي سريع له صلة بتقوية الذاكرة وتذكر الحقيقة المتعلقة بعمليات الضرب (عملية رياضية).

إن الحساب هو نشاط عقلي لعمل معين وحل مشكلة. إنه ليس استظهار لحقائق منفصلة ولا تعويد الطالب على المهارات اليدوية (المتعلقة بالرياضة) لأن الطفل يفشل في إدراك الصلات الرمزية لعناصر الرقمية. إن مساعدات أو العوامل المساعدة للذاكرة تسمح للطلاب أن يبينوا ويركبوا ويستخدموا الأرقام بشكل عقلي كي يصبحوا قادرين على حل المشكلة أو المسألة بصورة أفضل. وفي الاختبارات سجل الطلاب نتيجة جيدة في التفكير المنظم وحل المشكلة والمسألة في الامتحان . لقد استخدم هذا البرنامج بصورة فعالة، وليس في فصلي القسط، بل في الفصول الأخرى في ولاية Arhansas. تم تمويل هذا البرنامج من جانب وزارة التعليم في أركانساس، منحة البرنامج النموذجي للمعرفة ١٩٨٨ – ١٩٨٩ م وبرنامج زمالة Christa McAuliffe التابع لوزارة التعليم ١٩٩٠ – ١٩٩١ للنشر والبحث. أظهر تحليل قائمة البيانات مكسب كبير في سجلات الفصل الصيفي للمعلمين بعد

أن استخدموا مساعدات الذاكرة في القراءة والحساب (جـونز، ١٩٩١م). إن هذه النتيجة كانت متفقة مع تحليل لبحث قام به كُتّاب مدرسة تجديد الـذات. والذين وجدوا أن المبادرات التي أدت إلى أكبر أثر "درامـي" علـى تعلـم المدرسة هي تلك التي استخدمت نماذج للمساعدة علـى التـذكر، وواصـل الكاتب قائلاً أنه "وللمعرفة الأساسية مثل ... مهارات التخمين.. نريـد فـي حقيقة الأمر أن يكون لدينا درجة عالية جداً للنجاح لكل الطلاب لأن أي فـي أقل يُعد عيب رهيب لهم (جوس، وولف، Calhour ١٩٩٣م سـنة ٧٤) إن العوامل المساعدة على التذكر تجعل القدرة على الجمع والطـرح الـضرب سريعة وسهلة بحيث يستطيع الطلاب التركيز على هـدف تعليمـي أعلـى للتفكير النقدي.

لو استطعت تعديل برنامجنا الحالي الخاص بالرياضيات سوف تدخل فـن تقوية الذاكرة في المنهج الدراسي. ولو استطعت تعـديل النظـام التعليمـي الحالي ككل سوف أعلم كل الطلاب كيفية استخدام روابط الصور ليتعلمـوا بنفسهم أياً كان ما يرغبون في تعلمه. وفي النهاية لا يوجد أحد يستطيع تعلم ل ما هو معروف. وما نتعلمه لو أنه غير هام لنـا أو لا يفيـدنا (سـكوير، ١٩٨٥). لكن الأكثر أهمية أننا لا نعرف ما سوف يحتاجـه الطـلاب فـي المستقبل كي يتعلموه لينجحوا وكما يقول Marzano في النهاية قد يكون من الأفضل أن نساعد الطلاب على تطوير العادات العقلية التي سوف تساعدهم على أن يتعلموا بنفسهم أياً كان ما يريدون أن يتعلموه أو يعرفوه.

أما أن وسائلي للتذكر تساعد على القراءة والحساب أمر لا يثير الدهـشة إني استخدم الأساليب الترابطية المعاونة للذاكرة والتي عرفها الخبـراء فـي مجال تقوية وتحسين الذاكرة منذ زمن. وأمل ومع كون المعلمين والطـلاب أكثر معرفة وتعود على سبل مساعدات الذاكرة. سيكون هناك حديث أقل عن

تأخر أو التخلي عن التعلم وأن الطلاب سوف يتمسكون فعلاً بالتعلم، عارفين أنهم سوف يكون لديهم السر لحل غموض النظام التخزين والذاكرة في المخ.

أساليب تقوية الذاكرة :

توجد ثلاثة عناصر أساسية يجب وضعها في الاعتبار ودراستها في أساليب تقوية الذاكرة :

١- أن نعلم للجميع كل الوسائل الحسية.

٢- يتم تذكر المعلومات بشكل أفضل عندما ترتبط بأشياء مهمة بالنسبة لنا أو مفيدة لنا.

٣- يسهل تذكر المعلومات الجديدة لو أمكن ربطها بشئ مخزن بالفعل في بنك الذاكرة.

يمكن تعقب النجاح الحديث في التعلم إلى هذه العناصر أن التعليم بالمعالجة اليدوية بالأيدي والبراعة الرياضية والرسم البياني وتسجيل البيانات وبصورة عامة الكتابة في كل المواضيع تسهل من التعلم بالنسبة للمتعلمين بصريا وتكتيكيه.

إن الطريقة المعتمدة على ما كُتب بالنسبة للقراءة فعالة لأنها قصة لها أساس ومثيرة للاهتمام (لا توجد حاجة للتخلي عن علم الأصوات لأن التعليم الصوتي السماعي حمل بل أضف القصص وأجعل للقصة أو الصوت أساس قائم على القصة، إن تعليم الحساب في الوقت الحاضر يركز على مشكلات حقيقية تجعل الحساب ذو معنى ومفيد للطلاب.

وفقاً للبحث ينسى المعلمين العنصر الرئيسي الثالث في أو من أساليب تقوية الذاكرة وهي الترابط.

قد تكون المعلومة مثيرة ومتعددة الحواس، لكن ليست مخزنة لكي يتم تذكرها سريعاً. أن استخدام صور راسخة في بنك الذاكرة لربط المعلومات

الجديدة. كما قوى الدافع أو الحافز الكهربي، كلما سهل تذكر الشئ. وهذا هو السبب لماذا تستخدم نظم مساعدة الذاكرة عوامل الترابط.

يسهل على الطفل تذكر كلمات مثل "قطة"، "كلب"، "التمساح" و"وحيد القرن" عن تذكره بكلمات مثل "ال" "أداة التعريف" لأن العقل في العادة لديه صورة مخزنة ككل من الكلب أو القطة .. الخ في بنك الذاكرة تثير الصورة مثير كهربي قوي لربط الكلمة التي سوف يتم تخزينها. لا يستطيع المخ تصور "ال" أو العناصر العددية الرقمية لمسألة حسابية وتساعد روابط الذاكرة على توفير منطقة تخزين لهذه المعلومة الجديدة إن مساعدات الذاكرة لدى كل من الصوتيات والحساب هي hands-on وتكتيكية والقصة القائمة على المساعدات هي أيضاً مرتبطة لمساعدة المخ على تخزين معلومة جديدة وبهذا يستخدم كل العناصر الثلاثة من أساليب وطرق تقوية الذاكرة.

*** تحسين وتطوير الذاكرة :**

لقد ناقشنا الجزء السابق عمليات الذاكرة وقدمنا لك بعض المفاهيم الأساسية للذاكرة. إلا أن ما قدمنا هو مجرد قطرة. لو أعدت النظر فيما قدمناه والمتعلق بالذاكرة والتعلم سوف تجد أن هناك قدر واسع وكبير من المعلومات حول الموضوع. لكن ومع تحول عملية التعلم إلى عملية أكثر أكاديمية وشخصية فعالة فسوف يزيد اهتمامك بمعرفة كيف يتم استخدام هذه المعرفة والمعلومات. بكلمات أخرى. كيف يمكن أن تساعدك في تحسين ذاكرتك لهذا سوف نركز على أساليب واستراتيجيات الذاكرة فيما يلي :

(١) جمعها معاً :

إن تنظيم وترتيب المعلومات يمكن أن يحسن الذاكرة بشكل كبير. فعلى سبيل المثال، تخيل كم من الصعب أن تتذكر قائمة عشوائية تضم ٦٢ حرفاً، ومن جهة أخرى لن يكون من الصعب أن تتذكر الجملة الأولى في هذه الفترة

(التي تضم ٦٢ حرف، أيضاً أن تعلم قدر كبير أو ضخم من المعلومات غير المترابطة والغير المنظمة من عدة فصول قد يكون أمر شديد الصعوبة ويُعد تحدي كبير. لكن مع التنظيم وإضافة معنى للمعلومة قبل تعلمها ودراستها، يمكن أن تسهل كل من عمليتي التخزين (الحفظ) والاسترجاع (التذكر) بكلمات أخرى يمكن أن تتعلمها بشكل أفضل وتتذكرها بسهولة أكبر . إن المفاهيم التالية قد تساعدك على جمع العديد من المعلومات معاً للعمل على زيادة الفهم والتنظيم، وقد يعني هذا تنظيم المعلومات على السورق (كتابةً) مثلما هو الحال عندما تقوم بعمل مسودة أو شبكة معلومات أو أن تنظيم المعلومات في ذاكرتك ، مثل تعلمها بنظام أو ترتيب معين أو القيام بربط مقصودة بين الأفكار. (الاجمال).

(٢) عملية التمركز :

هذا يعني تعلم مفاهيم عامة قبل الانتقال إلى التفاصيل المحددة. عندما تقوم بالدراسة بهذا الشكل أو الأسلوب سوف تركز على الحصول على شكل عام أو نظرة عامة قبل أن تتجه أو تلتفت إلى التفاصيل عندما تفهم المفاهيم العامة أولاً سوف يكون للتفاصيل معنى أوضح، وجود مجموعة من المعلومات الغير مترابطة لحفظها مثل التواريخ، إن المعلومات تتسق معاً في شكل عام. ومع فهمك لكيفية ارتباط التفاصيل الصغيرة بغيرها من التفاصيل. سوف تجمع المعلومة بشكل أعمق (حماية على الحفظ ثم التذكر فيما بعد من خلال الذاكرة) ربما كانت هذه الفكرة مألوفة حيث أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم قائمة على أسلوب أو طريقة التمركز. فعلى سبيل المثال تستخدم هذه الطريقة في إعطاء فكرة عامة تمهيدية عن فصل ما للأفكار الرئيسية كطريقة لزيادة فهمه للتفاصيل الموجودة في الفصل. قد تلاحظ أيضاً أن العديد من فصول كتب المدرسة منظمة من أو في صيغة "العام إلى الخاص" أخيراً ربما

قد تستخدم هذا الأسلوب أو هذه الطريقة عندما تدرس من ملخص أو مصفوفات (جداول) أو خريطة مفاهيم. وبسبب تنظيمها فإن هذه الأدوات تناسب جداً عملية التعلم من العام للخاص بشكل محدد.

(٣) التنظيم من خلال المعنى والارتباط :

لقد ناقشنا فيما سبق مفهوم القيام بعمليات ربط مقصوده لتحسين تذكر وحفظ ما تم تعلمه، فما الذي نقصده بمفهوم "الربط المقصود" إن الشخص وفي أثناء تعلمه يقوم بعمليات ربط باستمرار، فنحن نقوم بعمليات ربط مستمرة ما بين ما نتعلمه والبيئة المحيطة بنا، وما بين المعلومة وحالتنا العقلية وما بين المعلومة وفيض أفكارنا. عندما تترابط الأشياء في الذاكرة، فإن التفكير في شئ منها يساعد على تذكر الأفكار هل قمت بإعادة تذكر مسارك عندما نسيت أين وضع شئ ما مثل مفاتيحك مثلاً؟ وعادةً ، عندما تقترب من المكان الذي وضعت فيه. تتذكر فجأة أو تكون قادر بشكل مفاجئ على تذكر قيامك بوضعهم على المنضدة أو في حقيبتك الرياضية. وهذا هو الربط لقد كانت ذكرى وضع المفاتيح مرتبطة بذاكرتك عن الأشياء الموضحة في البيئة المحيطة. وتستطيع أن تستفيد من الربط بأن تجعلها عملية مقصودة. عندما تواجه صعوبة في تذكر المعلومات الجديدة، تستطيع أن تساعد على استرجاعها بالتفكير فيما ربطها به بكلمات ومعنى أعد تعقب مسارك العقلي سوف تعود إلى هذه الفكرة عندما تقوم بمناقشة الاستراتيجيات المحددة.

أ) ربط المعلومة بذاتك :

أحد الطرق لحفظ المعلومات بشكل أعمق وأيضاً خلق رد وترابط ذو معنى هو التفكير في مدى إمكانية أن يكون للمعلومات معنى شخصي. قد تفكر في مدى ارتباط المعلومة الجديدة بحياتك وتجاربك أو بأهدافك لو

أستطعت أن تربط المعلومات الجديدة بالذكريات المخزنة فعلاً (التراث العقلي) سوف تكون المزيد من الإشارات لتذكر المعلومات والمواد الجديدة.

ب) التجميع :

يمكن تفسير هذه الفكرة بشكل أفضل من خلال قبل القراءة أو مواصلة القراءة، خذ دقيقة لإكمال التمرين التالي :

تمرين التجميع :

إقرأ القائمة التالية من أنواع الرياضات مرة واحدة فقط وعندما تنتهي اكتب أكبر قدر تستطيع تذكره بدون النظر أو الرجوع إلى القائمة :

التزحلق على الجليد – كرة السلة – التنس (كرة المضرب) – القفز الطويل – التزحلق على الجليد بزلاجة مزدوجة – ١٠٠ م حواجز (عدو) – الهوكي – كرة القاعدة (البيسبول) – التزلج على الجليد – رمي القرص – جولف – القفز العالي – كرة الطائرة – رمي الرمح – كرة القدم – Luge – لعبة الكرلنج(*) – الكروكيت – العشارى – قفز الحواجز

لاحظ عدد الرياضات التي استطعت تذكرها بشكل صحيح سوف نعود إلى هذا التمرين فيما بعد.

تستطيع تنظيم المعلومات بجمع المفاهيم المتشابهة معا أو الأفكار المتصلة معاً. إن ترتيب المعلومات إلى مجموعات متصلة يساعد الذاكرة من خلال تنظيم المعلومات "فعلى سبيل المثال وفي التمرين الذي انتهيت منه لتوك تستطيع جمع كل الرياضات في الفئات التالية

أ) رياضات شتوية

ب) رياضات المضمار

ج) رياضات الكرة

(*) لعبة الكرلنج هي لعبة على الجليد تزلق فيها حجارة ملساء كبيرة نحو الهدف

تذكر هذه التصنيفات في العقل وحاول أداء التمرين مرة أخرى ولـــو أن ذاكرتك مثل أغلب الناس سوف تكون قادر على تذكر المزيد من الرياضات.

لقد وضعنا في هذا المثال قائمة بنية وقصد صياغة مجموعات لهذا، كانت هناك ستة أو سبع رياضات في كل فئة وتصنيف إلا أنه ومسع القليـــل مـــن التفكير يمكن استخدام هذا التصنيف بعدة طرق. فعلى ســـبيل المثـــال هـــل تستطيع التفكير في طرق أخرى يمكن من خلالها تجميع هـــذه الرياضــــات؟ هناك رياضات فردية وهناك رياضات جماعية وهناك رياضات قد تـــستمتع بها وأخرى لا تحبها، هناك رياضات تحتاج العديد من الأجهزة وأخـــرى لا تتطلب إلا القليل أو لا تحتاج أجهزة نهائياً. عندما تحـــاول تـــذكر القـــوائم للاختبار قد يكون للمفاهيم والكلمات نظام طبيعي أو قد لا يكون لها. لهذا قد تحتاج إلى أن تكون مبدع عند قيامك بعمليات الربط. وأخيراً إن عملية تنظيم قائمة إلى مجموعات قد تساعدك عادة في فهم الصلة والعلاقة ما بين المفاهيم بشكل أفضل.

(٤) الترابط النشط :

لقد سبق وناقشنا بالفعل فكرة الروابط والترابط وهي : مـــساعدة للحفـــظ والتخزين واسترجاع المعلومات الجديدة بربطها عن عمد مع شئ مألوف أو معتاد. عندما تتعلم شئ جديد وغير معتاد، حاول أن تربطه بشئ تعرفه جيداً مثل الصور والألفاظ والموسيقى أو أياً كان. لا يجب أن يؤدي الـــربط إلـــى معنى منطقي، وفي أوقات كثيرة تكون عمليات الربط التي تبقى في عقلـــك هي النكات والأشياء السخيفة الساذجة خاصةً. هناك بعض الناس يتـــذكرون الأسماء بهذه الطريقة، فعلى سبيل المثال قد يتذكرون اسم "روبرت جـــوبين" يتخيلهم روبرت وهو يلعب الجولف (على النجيلـــة الخـــضراء) أو يرتـــدي ملابس خضراء أو مغطى بلون أخضر أو فلنفرض من جانب تحليلـــك أنـــه

عليك أن تتذكر أسماء الأوردة في الجسم البشري وأول اسم في القائمة هـو "الوريد البنكرياسي" ثم يليه gastroepipibic الأيمن ثـم الأيـسر وهكـذا تستطيع أن تتخيل وعاء للقلي يتم تصنيعه. وقد تكون ترسم لوحة ذات ألوان زاهية وضربات فرشاة جزئية. لو أن وعاء التحمير يتم تنفيذه في سـتوديو تخيل أنابيب الغاز ذات أقفال صـغيرة عليهـا (gastroepipeloic) فـي الأطراف اليسرى واليمنى للاستوديو...

الترابط النشط من خلال تعلم أسماء زملاء الفصل :

١- اختار أسماء زملاء الفصل الذين لا تعرفهم.

٢- لكل اسم ابتكر بعض الكلمات أو الأفكار التي تستطيع ربطها باسم مـا. فعلى سبيل المثال. لو أن اسم أحد الطلبة هو Teresa Martinez قـد تفكر الأم تيريزا ومارتن (اسم نوع من الطيـور) وMars الكوكـب و Martini (اسم شراب) وكلمة "مرور" وMartinique .. الخ.

٣- بمجرد أن تبتكر عدة أفكار تستطيع أن تفكر في عدة طرق يمكن جمـع الروابط بها لتذكر الاسم. وفي المثال السابق تستطيع خلـق أو ابتكـار Martinique ترابط بصري بتصور الأم تيريزا تقف على شاطئ.

٤- افعل هذا مع كل شخص، وسوف تكون لديك طريقة ممتازة لتذكر أسماء زملائك الجدد في الفصل.

٥- التعلم الفعال Active learning :

سوف تلاحظ أن مصطلح "التعلم الفعال" ظهر كثيراً أن الـتعلم الفعـال يدعم ذاكرتك بمساعدتك بالانتباه ومعالجة المعلومات أن كـل أسـاليب الذاكرة التي ناقشناها تتطلب تعلم فعال وإيجابي حتى لو حـضرت كـل درس وقرأت كل واجب، ليس هناك ضمان في أن سوف تتعلم وتتـذكر المعلومة، بالرغم من أنك قد تستوعب بـشكل سـلبي بعـض المـواد

والمعلومات، ولضمان أن تتذكر المعلومات المهمة يتطلب الأمر أن تكون نشط وفعال ومستغرقاً في التفكير فيما تتعلم.

الذاكرة البصرية :

يتذكر بعض الناس المعلومات بشكل أفضل عندما تحول بصرياً ولو أن هذا هو الحال معك عندها قم بتحويل وتسجيل المعلومات بهذا الشكل. لكن حتى لو لم تعتبر نفسك "متعلم بصري" تحديداً. فقد تجد أن الذاكرة البصرية المتضمنة يمكن أن تساعد وفي النهاية إنها أكثر من مجرد طريقة واحدة لتحويل وتخزين المعلومات وأكثر من طريقة واحدة لاسترجاع المعلومات لعمل اختبار.

هناك العديد من طرق التحويل البصري واسترجاع وتذكر المعلومة. لقد ذكرنا بالفعل استراتيجية ربط المفاهيم مع صور بصرية لكن هناك مساعدات أو عوامل مساعدة للذاكرة البصرية تتضمن الرسم البياني وجداول واختصارات ... الخ. عادة ما تكون هذه متوفرة في نصوص ما. لهذا استغل الصور أو الكارتون (الرسوم المتحركة) أو الخرائط أو رسم بياني أو أي مادة أو معلومة بصرية أخرى. كما تستطيع رسم العديد من هذه الأشياء بنفسك. فعلى سبيل المثال، حاول أن تتصور كيف ترتبط الأفكار مع غيرها وقم برسم بياني أو رسم خريطة أو صورة أو تمثل وتصوير آخر للمواد والمعلومات. قد تجعلها عادة أن تقوم بتحويل المعلومات الصعبة إلى صور فعلية أو رسم بياني في مذكراتك أو ملاحظاتك أو تحول الكلمات إلى صور عقلية على أو في خلفية عقلك.

أخيراً، قد يكون استخدام ذاكرتك البصرية بسيط مثل كتابة الكلمات والنظريات أو الصيغ الجبرية (متعلقة بالجبر). أن هذا لا يسمح لك فقط لاستخدام (تكرار) المعلومات، بل أيضاً رؤية الأسلوب الذي تبدو عليه على

الصفحة (تطوير ذاكرة بصرية قد تكون قادر على استرجاعها فيما بعد). ميزة أخرى هي مساعدتك في لعب دور فعال في التعلم أو تعلم المعلومة. عندما تفسر أفكارك أو ترسمها على الورق أو أن تكتب أشياء تحاول تذكرها. لديك الفرصة للتفكير في المعلومات بشكل أعمق.

٨- توضيحها :

عندما تحاول أن تتذكر شئ ما، قد يساعد فعلاً أن تقرأ المعلومة بصوت عالي. يمكن أن تكرر الأفكار حرفياً (عندما تحتاج أن تحفظ عن ظهر قلب) أو تستطيع تكرار الأفكار بكلماتك أنت (وبهذا تضمن أن تفهم بشكل حقيقي المعلومات). أن تكرار المعلومة بصوت عالي قد يساعدك على تحويل المعلومات (تحويل سمعي) ويُحدد إلى أي مدى قد تعلمت بشكل جيد. لقد أخبرنا بعض الطلاب أنهم عرفوا معلومات الاختبار ويندهشون عندما يتجمدون ولا يستطعوا تقديم ردود أفعال مناسبة. وبالنسبة لبعض الطلاب قد ينتج هذا التجمد عن قلق وتوتر بسبب الامتحان. إلا أنه وبالنسبة للأخرين قد يكون نتيجة المغالاة في تقدير مدى معرفتهم الجيدة للمعلومة. لو أن كررت وقرأت المعلومة بصوت عالي من الذاكرة (بإجابة الأسئلة أو تعريف الكلمات أو استخدام كروت مضيئة) فإن ذلك يوضح إلى عادة إلى أي مدى قد تعلمتها. ولو أنك تعثرت في ردودك وإجاباتك ونظرت إلى الإجابة أو استطعت تقديم إجابات غامضة عندها ستعرف أنك في حاجة إلى المزيد من الدراسة.

بالرغم من أن القراءة والتكرار بصوت عالي قد يكون من أسلوب المساعد للذاكرة أو التذكر، فإن بعض الناس يتجنبونه خوفاً من أن يظهروا بمظهر الأغبياء (ماذا لو رآني أحدهم أو شخص ما وأنا أتحدث إلى نفسي) لو أن هذا ينطبق عليك، فلتعمل مع صديق أو مجموعة مذاكرة. ميزة أخرى

للعمل مع شخص أخر هو أنهم يستطيعون يذكرونك عندما تنسى مفاهيم مهمة أو تسئ فهم فكرة ما. إلا أنه يجب أن تتذكر أن الدراسة مـــع الآخـــرين لا تصلح مع الجميع فعلى سبيل المثال، قد يصبح بعـــض الطـــلاب قلقـــين أو يخافون من مجموعات الدراسة وقد يرتاحون بالدراسة وحدهم.

٩- تصور أنك تدرس المادة أو المعلومة :

طريقة فعالة لتقوية الذاكرة وفهم المواد والمعلومات المكثفة هو تدريـــسها إلى جمهور أو حضور خيالي. وبقيامك بهذا تكون مجبر على تنظيم المـــواد بطريقة ذات معنى لك وتتوقع أسئلة محتملة قد يطرحها تلامذتك، علاوة على أنه من خلال قراءة وتطور درسك بصوت عالي، سوف تكتشف الثغرات في فهمك (وتتذكر) المعلومات والمادة. (ومن الأفضل بكثير أن تكتشف نقـــاط " الضعف " هذه قبل الامتحان عن اكتشافها أثناء الامتحان، وبعد أن تتمكن من قسم معين من كتابك، حاول قول درس منظم حول أي موضوع مـــن هـــذا الجزء. ثم راجع من أجل الدقة. لا تنسى توقع الأسئلة التي قد يسألها الطلاب حول المادة بطريقة وأسلوب لتوقع أسئلة الامتحان المحتملة.

أولاً : المراجع العربية

١- إبراهيم بن سعد أبو نيان ٢٠٠٢ : صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة المملكة العربية السعودية .

٢- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثاني عشر ، ص ١٥٧ : ٢١٥

٣- أحمد أحمد عواد ١٩٨٨ : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، بنها ، جامعة الزقازيق .

٤- أحمد أحمد عواد ١٩٩٢ : تشخيص علاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٥- أحمد أحمد عواد ١٩٩٣ : دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلي الحلول ، دراسة نظرية – مجلة معوقات الطفولة ، العدد الأول ، ص ٥١ : ٧١

٦- أحمد أحمد عواد ٢٠٠٢ : مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم الشخصي لصعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الخامس عشر ، ص ١٠٥ : ١٤٢

٧- أحمد البهي ، أمينة إبراهيم ، محمد عبد السميع ١٩٩٨ : العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة لكتاب ، العدد الواحد والعشرون ، ص ٦٧ : ١٠٧

٨- أحمد عباس عبد الله ١٩٩٢ : دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر السنة الأولي ، العدد الثاني يوليو .

٩- أحمد عبد الرحيم ٢٠٠١ : الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية في القدرات العقلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

١٠- أحمد محمد عبد الخالق ١٩٩٦ : أسس علم النفس ، ط ٣ ، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية .

١١- إسماعيل الفقي ٢٠٠١ : صعوبات التعلم .. المفهوم التشخيصي دراسة حالة ، دراسة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١٢- أنسي محمد أحمد ١٩٩٩ : علم نفس التعلم ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية.

١٣- أنو الشرقاوي ١٩٨٧ : سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ، الجزء الثاني ، مكتبة الأنجلو المصرية – الطبعة الثانية ، القاهرة .

١٤- أنور الشرقاوي ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم : المشكلة ، الأعراض ، الخصائص ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب

بالقاهرة ، ص ٦ – ٣١

١٥- أنور رياض ، حصة فخرو ، ١٩٩٢ : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، ندوة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٢ – ٢٧ إبريل .

١٦- إيمان محمد الكاشف ١٩٩٥ : دراسة مسحيه للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي ، مجلة علم النفس ، العدد ٣٦ السنة التاسعة ، الهيئة المصرية للكتاب.

١٧- إيهاب محمد خليل ٢٠٠١ : المكونات العاملية لمقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس دراسة غير منشورة ، معهد الدراسات التربية ، جامعة القاهرة.

١٨- جابر عبد الحميد ١٩٨٤ : علم النفس التربوي ، ط ٣ – دار النهضة العربية – القاهرة.

١٩- جابر عبد الحميد ٢٠٠١ : خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة ، استراتيجيات تدريسهم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٠- جابر محمد عبد الله ١٩٩٨ : بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي .

٢١- جمال عطية فايد ٢٠٠١ : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل الدراسة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد السابع والأربعون ، ص ١٦٧ : ١٩١ .

٢٢- روبرت انتوني (٢٠٠٥) : ما وراء التفكير الإيجابي (مترجم) مكتبة

العبيكان – الرياض السعودية .
٢٣- جمال مثقال القاسم ٢٠٠٠ : أساليب صعوبات التعلم ، دار صفاء للنشر – عمان.
٢٤- جمال محمد الخطيب ١٩٩٥ : المشكلات التعليمية والسلوكية ، قراءات مختارة، سلسلة معرفية تصدر عن ندوة الثقافة والعلوم ، معارف إنسانية ٩ ، دولة الإمارات العربية المتحدة .
٢٥- جميل الصمادي ١٩٩٧ : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي ، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٢٦- حمدي عبد العظيم البنا ٢٠٠٠ : فعالية الإثراء الوسيلي في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة ، العدد الثالث والأربعون ، ص ٣ : ٣٩ .
٢٧- خالد قوطرش ١٩٩١ : ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث النامي ، مجلة كلية التربية ، العدد ٩٦ السنة ٩١ ، مارس .
٢٨- خيري أحمد حسين ١٩٩٧ : دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس .
٢٩- خيري أحمد حسين ١٩٩٧ : دراسة تعليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس .
٣٠- خيري المغازي ١٩٩٨ : صعوبات القراءة والفهم القرائي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

٣١- رمزية الغريب ١٩٩٠ : التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية ، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .
٣٢- زيدان السرطاوي – كمال سيسالم ١٩٨٧ : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً – خصائصهم وأسلوب تربيتهم ، دار عالم الكتب للنشر، الرياض .
٣٣- زينات يوسف عيسي ٢٠٠٢ : الصفحة المعرفية للطفل المبتكر في مقياس بينيه الصورة الرابعة – دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .
٣٤- سامي ملحم ٢٠٠٢ : صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – الأردن.
٣٥- سامية بكري ١٩٩٩ : دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ المرحلة الإعدادية – كلية الآداب – جامعة عين شمس .
٣٦- السعيد عبد الخالق ١٩٩٦ : القلق لدى الوالدين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
٣٧- السعيد عبد الخالق ٢٠٠٢ : قدرة مقياس ستانفورد للذكاء الصورة الرابعة على التمييز بين بعض الفئات الإكلينيكية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
٣٨- سعيد عبد الله دبيس ١٩٩٤ : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، العدد ٢٩ ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ٢٦ ، ٥٣ .
٣٩- سيد أحمد عثمان ١٩٩٠ : صعوبات التعلم ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الأنجلو – القاهرة.

٤٠- السيد خالد مطحنة ١٩٩٤ : دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤١- السيد عبد الحميد سليمان ١٩٩٢ : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٤٢- السيد عبد الحميد سليمان ٢٠٠٣ : صعوبات التعلم والإدراك البصري ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٤٣- شلبي سعيد عبد الرحمن ١٩٩٢ : تنمية مهارات حل المسائل اللفظية بين التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بنها جامعة الزقازيق .

٤٤- صابر حجازي ١٩٨٤ : دراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين المصريين من حيث علاقتها ببعض المثيرات البيئية في المجتمع المصري ، رسالة دكتوراه – كلية التربية – جامعة عين شمس .

٤٥- صلاح عميرة ٢٠٠٢ : برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرفة المصادر بمدرسة الابتدائية بالإمارات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة .

٤٦- عبد الرحيم عدس ١٩٩٨ : صعوبات التعلم ، دار الفكر للطباعة والنشر – القاهرة.

٤٧- عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ ١٩٧٦ : سيكلوجية الطفل غير العادي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٤٨- عبد المطلب القريطي ١٩٩٦ : سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، دار الفكر العربي – القاهرة .
٤٩- عبد الموجود عبد السميع ٢٠٠٢ : القدرة التمييزية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة في تقييم موقع إصابات المخ ومترتباته الوظيفية – دراسة نيوروسيكولوجية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .
٥٠- عزة ضاحي هريدي ١٩٩٩ : ارتقاء الذاكرة قصيرة المدى من سن ٢ : ٢٣ سنة في ضوء الصفحة النفسية للصورة الرابعة من مقياس بينه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
٥١- عزة مختار الدعدع وسمير عبد الله ١٩٩٩ : تعليم الطفل بطئ التعلم ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥٢- على محمد الديب ١٩٩٠ : الصعوبات الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية – مجلة علم النفس العدد ١٥ – الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة .
٥٣- عليه أحمد حسن ١٩٩٨ : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات – جامعة عين شمس .
٥٤- غادة محمد عبد الغفار ١٩٩٨ : بعض مظاهر اضطراب القدرة على القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة المنيا.
٥٥- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٨٤ : علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة.
٥٦- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩٦ : مناهج البحث وطرق التحليل

الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة .

٥٧- فاتن عبد الصادق ١٩٩٩ : دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس بينيه الصورة الرابعة بين ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمعاقين عقلياً ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب – جامعة عين شمس.

٥٨- فاتن عبد الصادق ٢٠٠٣ : القدرات المعرفية لذوى صعوبات الاحتياجات الخاصة ، دار الفكر للطباعة – القاهرة .

٥٩- فاتن محمد محمود ٢٠٠٠ : الاضطرابات الانفعالية وعلاقتها بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر .

٦٠- فاروق الروسان ١٩٨٧ : العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة ، دراسة نظرية ، مجلة العلوم الاجتماعية – الكويت ، المجلد (١) العدد (١) ، ص ٢٤٥ : ٢٦٦ .

٦١- فاروق الروسان ١٩٩٦ : مقدمة في التربية الخاصة سيكلوجية الأطفال غير العاديين ، الطبعة الثانية ، دار الفكر .

٦٢- فتحي الزيات ١٩٨٩ : دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السنة الأولي ، العدد الثاني ، ص ٤٤٥ – ٤٩٦ .

٦٣- فتحي الزيات ١٩٩٥ : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، سلسلة علن النفس المعرفي (١) ، دار النشر للجامعات .

٦٤- فتحي الزيات ١٩٩٨ : صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، سلسلة علم النفس المعرفي (٤) - دار النشر للجامعات.

٦٥- فتحي الزيات ١٩٩٨ : مدخل معرفي مقترح لتفسير صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي الخامس لمراكز الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس.

٦٦- فتحي الزيات ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية ، دراسة مسحية تحليلية " المؤتمر الدولي السابع لمراكز الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس .

٦٧- فتحي الزيات ٢٠٠١ : علم النفس المعرفي " مداخل ونماذج ونظريات " دار النشر للجامعات .

٦٨- فتحي عبد الرحيم ١٩٩٠ : سيكلوجية الأطفال غير العاديين ، دار القلم ، الطبعة الرابعة ، الكويت .

٦٩- فتحي مصطفي الزيات ١٩٩٩ : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم - دار النشر للجامعات - القاهرة .

٧٠- فتحي مصطفي الزيات ٢٠٠٢ : مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية - دار النشر للجامعات - القاهرة .

٧١- فرج عبد القادر طه ١٩٩٣ : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار الرزاز سعاد الصباح ، الكويت .

٧٢- الفرحاتى السيد محمود ٢٠٠٥ : سيكلوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤي معرفية " القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع.

٧٣- فيزرستون . و . ب ١٩٧٣ : الطفل بطئ التعلم - خصائصه وعلاجه ترجمة مصطفي فهمي ، دار النهضة العربية - القاهرة .

٧٤- فيصل الرزاز ١٩٩١ : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة نفسية مسحية تربوية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ٣٨ ، السنة الحادية عشر ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .

٧٥- كريمان بدير ٢٠٠٠ : التعليم المستقبلي للأطفال ، عالم الكتب – القاهرة .

٧٦- كريمان بدير ٢٠٠٦ : مشكلات الأطفال وأساليب معالجتها دار المسيرة ، الأرون (عمان) .

٧٧- كريمان بدير ونبيل حافظ ٢٠٠٦ : معجم الاعاقات النمائية ، عالم الكتب القاهرة مترجم .

٧٨- كريمان بدير ٢٠٠٦ : الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة ، مترجم عالم الكتب القاهرة .

٧٩- كريمان بدير ٢٠٠٥ : القياس النفسي للأطفال ، مترجم عالم الكتب – القاهرة .

٨٠- كريمان بدير ٢٠٠٦ : قياس نمو الطفل ، دار الفكر الأردني – عمان.

٨١- كريمة إمام عثمان ٢٠٠١ : مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوى صعوبات تعليمية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.

٨٢- لطفي عبد الباسط ٢٠٠٠ : دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٢٨ .

٨٣- لطفي عبد الباسط ٢٠٠٠ : دراسة لبعض مسببات اضطرابات التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،

العدد ٢٨ .

٨٤- لويس مليكه ١٩٩٢ : التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية ، ط ١ ، القاهرة ، دار النهضة العربية – القاهرة .

٨٥- محبات أبو عميرة ١٩٩٤ : برنامج علاجي للتلاميذ بطيئي التعلم في رياضيات الصف الثالث من التعليم الأساسي ، المؤتمر الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (أطفال في خطر) جامعة عين شمس .

٨٦- محسن مصطفي محمد ١٩٩٤ : استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم لدى بعض التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثالث الإعدادي وأثر ذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم العلمية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) مجلد (٨) .

٨٧- محمد جميل يوسف ٢٠٠٥ : مدخل إلي الإرشاد التربوي والنفسي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، السعودية .

٨٨- محمد عادل حجاجي ٢٠٠٢ : سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٨٩- محمد عبد الستار سالم ٢٠٠٣ : فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة المنصورة .

٩٠- محمود أحمد شوقي ١٩٨٩ : الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، مطبوعات جامعة الأمام ، الرياض .

٩١- محمود عبد المؤمن ١٩٩٢ : الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات

التعلم والتخلف العقلي ، مجلة علم النفس ، العدد ٢٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٩٢- محمود عوض الله سالم ، أحمد عواد ، ١٩٩٤ : مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الثاني ، جامعة عين شمس ، ص ٢٣٩ ، ٢٩٣ .

٩٣- المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي لأمراض ICD10 ١٩٩٩ : منظمة الصحة الدولية ، المكتب الإقليمي للشرق المتوسط .

٩٤- ناروز أسعد ٢٠٠٣ : قوة التفكير الإيجابي مترجم عن سكوت ديليو ، مكتبة العبيكان – الرياض السعودية .

٩٥- نبيل السيد حسن ٢٠٠٠ : أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم لدى الأطفال المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية جامعة عين شمس .

٩٦- نبيل عبد الفتاح حافظ ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن .

٩٧- نصرة عبد الحميد ٢٠٠٥ : العسر القرائي (الدسليكسيا) ، عالم الكتب القاهرة .

٩٨- ياسر العتبي ٢٠٠٤ : تحفيز الطلاب اللامبالين مترجم مكتبة العبيكان ، السعودية .

٩٩- يعقوب علي موسي ١٩٩٦ : التعلم التعاوني ودورة في علاج صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس .

ثانياً : المراجع الأجنبية

1) Connoldi, C. (2003): Visual measurement with learning disabilities, Jounal learning disability.
2) Babbitt; Beatrice (1993): Hypermedia: making the mathematic connection intervention in school and – clinic; val. 28 No. S, pp, 299- 301.
3) Bailey, Thomas, E. (1992: The effect of computer Assisted instruction in improving mathematics performance of low – Achieving students, D.A.I. vol. 52 No. I.
4) Bell, Peter & Kerry; Trevor, (1982): Teaching slow learner in mixed ability class, Mach millan Education limited.
5) Berril; R (1982): The slow learner and Gifted child teaching mathematics – Edit by Cornelius, M. (pp. 106 – 134).
6) Bottge, Brian & Hasselbring Ted, (1993) : Comparison of two approaches for teaching complex Authentic math. Problems to
7) Bandura, A. (1999): Self efficacy in Changing societies, Cambridge University press.
8) Bandura, A (1977): Self – Efficacy : Towards a uniting, theory human behavior, psychological Review, 84, P 191 – 215.
9) Beck, A (1988): Hopelessness scale, New York, Harcaurt Brace Joanwich Inc.
10) Beck, A.T., Brown, G., Steer, R., A. A., Eidelson, J. I & Risking, H. (1987): Differentiating anxiety and depression: A test of the cognitive content – specificity hypothesis: Journal of Abnormal Psychology, 96, 3, p179-183.
11) Bellis, W, M (1992) : A Comparison of attributions style and self-esteem in corrected youth and successful in school aged (15-17) DISS. ABS. Inter, 53, 11, May 1993, P 864.
12) Boham, Harry J. and Peggy Shawaker (1994): "Using Manipulatives Effectively: A Drive Down Rounding Road" Arithmetic Teacher 41 (January 1994) 246 – 248.
13) Brich, K.G. (2004): Verbal manipulative of the memories with learning disabilities dissertation abstracts.
14) Butler, R, & Whipple, J. (1983): The Relationship of self- esteem to depressive Cognition Paper Presented at the Annual Convention

of the American psychological Association (1st Anaheim c.a. August 1983).

15) Cambell, R. J (1981): Psychiatric Dictionary, (5th ed) New York, Oxford University Press.

16) Carver, C., S., & Genellen, R.L (1983): Depression and Components of self punitive ness: High standard setting self criticism & overgeneralization; Journal of Abnormal Psychology, 92, 2, P330-337.

17) Cole, D, A. & Turner, J., E. (1993): Models of Cognitive mediation and moderation in child depression: Journal of Abnormal Psychology, 102, 2, P 271 – 281.

18) Costello, C (1978): Learned helplessness and depression: Critical review of recent experimental, Journal of Abnormal psycho analysis, 13, P 300 – 335.

19) Dweck, C.S (2000): Self theories : Their role in motivation, personality and development, Essay's in Social Psychology. New York.

20) Dweck, C.S. (1986): Motivational process affecting learning. American psychologist, 14, 10, 1040 – 1048.

21) Dweck C., S & Clicht, B (1980): Learned helplessness and intellectual achievement In. J. Garber & M. Seligman (EDS), Human helplessness : theory and applications. Academic Press : New York.

22) Dweck, C. et al., (1980) : Sex differences in Learned helplessness : IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and Its mediators. Journal of personality and social Psychology, 38, 3 P441-452 Mar.

23) Jones, Susan C. (1991) : "Memory Aids for Reading and Math" Final Report U.S. Department of Education's Christa McAuliffe Fellowship 1991

24) Jovce, Bruce, James Wolf, and Emily Calhoun (1992) : The – Self Renewing School. Alexandria, VA ASCD (1992).

25) Johnson, T. & Tomren, H., (1999) : Helplessness, Hopelessness and Despair I Identifying the precursors to Indian youth Suicide, American Indian culture and Research, Journal, 23, 3, P287 – 301

26) Kistner, J. A. & Ziegert, D. I., & Castro, R. B. & Robertson, B., (2001) : Helplessness in Early Childhood : Prediction of symptoms associated with depression and negative self worth, Merrill – Palmer Quarterly, 47 , 3 , p 336 – 354.

27) Kuhl, T (1981) : Motivation as functional helplessness, the moderating effect on state versus action orientation, Journal of Personality and Social Psychology, 40 , 2 , PP. 155-170.

28) Lazarous, R. S & Folkman, S (1987) : Transactional theory and research on emotions and coping, European Journal of Personality , 1, 10 , p. 141 – 169 , Seb.

29) Mantzicpoulos, P (1997) : How do children cope with school failure ? A Study of social emotional factors related to children's coping strategies : Psychology in the School, 34 , 4 , P 229 – 237.

30) Marzano, Robert J. (1992) : different Kind of Classroom Teaching with Dimensions of Learning. Alexandra, VA ASCD (1992).

31) McCable, J.& Crozier. J. (1994) : The open Classroom is Alive and well, Principal, 1984, Vol. (64). No. (2) PP. 48 – 49.

32) Mikulincer, M (1994) : Human learned helplessness A coping perception Plenum press : New York .

33) Mikulincer, M (1989) : Casual attribution, coping strategies and learned helplessness, Cognitive Therapy and Research, 13, P 565 – 582.

34) Mikulincer, M (1988) : The rotation between stable unstable attribution and learned, British Journal of Social Psychology, 27 , 221.

35) Miller, I. W & Norman, W . H (1979) : Learned helplessness human : A Review and attribution theory model. Psychological Bulletin, 86 , P. 93 – 119.

36) Morgan C. T. et al (1986) : Introduction to Psychology, New York, Mcgrow – Hill Book Company.

37) McPartiand, J.M. & Epstein, J.L., (1985) : An Investigation of the interaction of Family and school Eactors in Open – School Effects on students, Center for Social Organization of Schools Report, Johns Hopkins University, No. 12227.

38) Moos, R.H., A Typology of Junior High and High School Classrooms, American Educational Resarch Journal, 1978, vol. (15), No. (1), PP. 53 – 66.

39) Nolen – Hoeksema, S., et al (1995) : Helplessness in children of depressed and nodepressed mothers, Developmental psychology, 31 , 3 , p 3377 – 387 May.

40) Parsons J. E., (1982) : Sex differences in attributions and learned helplessness, Sex Roles : A Journal of research, 8 , 4 , p 421 – 432 Abr.

41) Ritter Jean M. (1995) : Attraction. "Developmental Psychology May Vol. 31.

42) Roberts William L. " Re." : Canadian Journal of behavioral Science Apr. 1999. Vol. 31.

43) Ronald P. Philip chalk (1995) : Invitation to Social Psychology. Harcourt Brace College & Company.

44) Roserblatt Abram : "Attraction" Journal of Personality & Social Psychology 1988 Vol. 55.

45) Rudman Laurie and Others " Attraction. " Journal of Personality & Social Psychology Oct. 2004. Vol. 87.

46) Sears Peplau and others : Social Psychology Prentice Hall Englewood cliffs New Jersey 1991 Ch. 9.

47) Sternberg Robert (2003) : Monitor on Psychology APA Pulsations Washington .

48) Tugade Michele M. and Others (2004) : " Resilience." Journal of Personality & Social Psychology Vol. 86.

49) Schmidt, D. J. & Kane, J. T., Solving an Identity Crisis, Principal, 1984, Vol. (63), PP. 32 – 35.

50) Sharman, R.G. (1989) : Student Satisfaction and Achievement Related to Organizational Structure : A Study on Semestering in Junin High, Education Canada. 1989, Vol. (29), No. (3), PP. 28 – 35.

51) Thorndike, R.L..& Hagen, E.P., Measurement and Evaluation in Psychology and Education, New Youk: John Wjley & Sons, 4 ed., 1977.

52) Seligman, M. E. P (2000) : Helplessness : on depression developments and death, San Francisco : Free man.

53) Seligman, M, E. p (1998) : The Optimistic child, Pocket books, New York.

54) Seligman (1974) : Depression and learned helplessness, In Friedman, R. J. Katz M. M., (EDS) the Psychology Research V. H. Winston & Sons, Washington D.C , P. 83 – 113.
55) Shields, K (2001) : The Conflicts of learned helplessness In Motivation : http//www.ematusov.com.
56) Shnek, Z., M (1999) : Helplessness, self – efficacy cognitive distortions, and depression in multiple sclerosis spinal cord inury : http//www.sbmweb.org.
57) Stoltz, R., F. & Galas, J. P (1983): Internal attributions and topes of depression in college students the learned helplessness model revisited, Journal of counseling psychology, 3 , P 316 – 321.
58) Thormale the , A. , S (1981) : The effects of systematic desensitization group theory and learned helplessness tendencies : Diss : Abss. Inter , 42, 6, Dec.
59) Tiggeman, M. S (1991) : The Stability of attribution style and its relation to psychological distress, British Journal of Clinical psychology, 30, P 247 – 255.
60) Voyce, J., A (1996) : An investigation of the relationship among attribution predictor of coping with real life events by chemically dependent in patients, Diss, Abst, Inter, 57, 8, P 3407 A.
61) Weiner, B, et al (1971) : Perceiving the causes of successes and failure, Morristown, New Jevsy : General Learning Press.
62) Woolfolk, A., E (1995) : Educational psychology (U. S. A) Library of Congress in – publication data.
63) Wolfe, Patricia. (2001) : BRAIN MATTERS Translating Research into Classroom Practice. Alexandria, VA ASCD.
64) Bramald ; Rod (1994) : Teaching probability, Teaching statistics, vol. 6, No, 3 pp. 58 – 89 (Eric abstract).
65) Brennan, w. k (1974) : shaping the Education of slow learners Routledge & kegan paul, London.
66) Brown ; Roy 1, (1976) : Psychology and Education of slow learners. Routledge & Kegan, paul. London.
67) Chandler ; Ar nold, (1976) : Mathematics and low Achiever Arithmetic teacher, Dec. PP. 614 – 616.
68) Corolina, D (2006) : slow Learner, www. Resala. Org/forum/ archive / index. Php & 46. html.

69) Haigh ; Gerald (1977) : Teaching slow learner. Temple smith London.

70) Hawkridge ; David & Vincent, Tim (1992): Learning difficulties and computers, Jessica kingsley publishers, London.

71) Hett; Geoffrey, (1989) : Teaching effectiveness : short term achievement results, Eric slid document.

72) Howell : Dasiy , (1972) : Project soso " save our slow once. Arithmetic teacher. Jan . PP, 29 – 32.

73) Hunka, Dankois, (2005) : slow learner. Eric slid document.

74) Kirk, et. Al (1978) : Teaching Reading to slow and disabled learners, Houghtin, Mifflin company, Boston.

75) Merrell; Kenneth, (1995) : Differentiating low Achieving students and student with learning disabilities, an examination of performances on the woodcock – Johnson, psycho – Educational Battery. The Journal of special Education, vol. 24, No. 3 PP. 296 – 305.

76) Sterin, S (1987) : Learning Disabilities And juvenile Delinquency: Prevalence, Family, Schooling, And Delinquency Characteristies, D.A.L v. 48, n. 6.

77) Vance ; James. H (1986) : The low achiever in mathematic teacher Jan. PP. (20 – 23)

78) West wood, peter, (1997) : Commonsense Methods for children with special Needs. Third Edition, I.J, international LTD., London.

79) Williams ; Alec A. (1970) : Basic subjects for the slow learner Methuen Educational ltd London.

80) Akshoomoff, N.A., & Stiles, J. (1995a). Developmental trends in visuospatial analysis and planning : I. Copying a complex figure. Neuropsychology, 9, 346-377.

81) Akshoomoff, N.A., & Stiles, J. (1995b). Developmental trends in visuospatial analysis and planning : II. Memory for a complex figure. Neuropsychology, 9, 378-389.

82) Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981): Peabody Picture Vocabulary Test – Revised. Circle Pines, MN : American Guidance Service.

83) Hammill, D.D. (1985). Detrait Tests of Learning Aptitude -2. Austin, TX : PROED.

84) Hammill, D.D. (1991). Detroit Tests of Learning Aptitude – Third Edition. Austin, TX : PRO-ED.

85) Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.) new York : McGraw – Hill. Obrzut, A., Nelson, R.B., & Obrzut, J.E. (1987). Construct validity of the Kaufman Assessment Battery for Children with mildly mentally retarded students. American Journal of Mental Deficiency, 92, 74-77.

86) Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills. In G.R. Lyon (Ed.) Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues (pp. 243-278). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.

87) Olson, R.K., Wise, B., Conners, F., & Rack, J. (1990). Organization, heritability and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds.), Reading and its development: component skills approaches (pp. 261 – 322). New York : Academic Press.

88) Olson, R.K., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. Journal of Learning Disabilities, 22, 339-348.

89) Osterrieth, P.A. (1993). Le test de copie d'une figure complexe. (The test to copy a complex figure.) (J. Corwin & F.W. Bylsma, Trans). The Clinical Neuropsychologist, 7, 9-15. (Original work published in Archives de Psychologie, 30, 206-356 in 1944).

90) Wilson, J., & Cline, T. (1995). The Naming Speed Test. Educational & Child Psychology, 12, 39-45.